



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA

JAIRA RUAMA OLIVEIRA DE SOUSA VIEIRA

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: diálogos e reflexões em uma escola pública da cidade de João Lisboa – MA.

IMPERATRIZ
2022

JAIRA RUAMA OLIVEIRA DE SOUSA VIEIRA

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: diálogos e reflexões em uma escola pública da cidade de João Lisboa – MA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientador(a): Prof. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro

IMPERATRIZ
2022

VERSO DA FOLHA DE ROSTO

Autorização para reprodução: Declaro que autorizo a reprodução total ou parcial do presente trabalho para fins unicamente acadêmicos.

Ficha Catalográfica: Essa ficha pode ser produzida pelo SIGAA.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

VIEIRA, JAIRA RUAMA OLIVEIRA DE SOUSA.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: diálogos e reflexões em uma escola pública da cidade de João Lisboa MA / JAIRA RUAMA OLIVEIRA DE SOUSA VIEIRA. - 2022.

150 f.

Orientador(a): KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA MONTEIRO.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas/ccim, Universidade Federal do Maranhão, IMPERATRIZ, 2022.

1. Conscientização Sociopolítica. 2. Cotidiano escolar. 3. Educação em Direitos Humanos. 4. Escola- espaço protetivo. I. MONTEIRO, KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA. II. Título.

JAIRA RUAMA OLIVEIRA DE SOUSA VIEIRA

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: diálogos e reflexões em uma escola pública da cidade de João Lisboa – MA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora
Prof. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro
Universidade Federal do Maranhão

Membro Titular Externo
Prof. Dra. Émina Márcia Nery dos Santos
Universidade Federal do Pará

Membro Titular Interno
Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio
Universidade Federal do Maranhão

Suplente Membro Titular Externo
Titulação
Instituição a qual pertence

Suplente Membro Titular Interno
Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli
Universidade Federal do Maranhão

À minha família, base de amor e acolhimento, lugar onde é fácil germinar e fazer florescer meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de misericórdia e amor, cuidado e proteção. Obrigada por me permitir chegar até aqui, e me dotar dos instrumentos necessários para esta conquista; à Nossa Senhora Aparecida, pela intercessão diuturna em favor desta tua filha tão humana.

Aos meus filhos, Pedro Lucas e Alice, onde eu vejo a mais incrível face do amor e que me inspiram a ser uma mulher/mãe melhor, em busca de um mundo mais justo e humano; e ao meu companheiro Fernando, pelo amor e dedicação, por estar ao meu lado e torcer tanto por mim, por sua crença na minha capacidade, quando eu mesma não acreditava. Você é meu milagre de amor.

Aos meus irmãos Jakeline, Jaiane, Ruan e Bil, meus parceiros de vida, meus amores primeiros. Ter irmãos é como ter ligado a você, pelo mais sublime laço, seus mais valiosos amigos.

Ao meu pai, Martins, e especialmente à minha mãe Raimundinha, mulher de tanta coragem e fibra, que me ensinou a ler e o imenso valor da educação. Teus ensinamentos me mostraram que a educação pode mudar o mundo.

Agradecer aos meus sogros, Francisco e Marinete, pelo apoio, consideração e por ficarem com a Alice, todas as vezes que precisei.

Aos meus amigos Clayton, Luziane, Katia, Júnior e Vinnícius, por me mostrarem todos os dias o valor da amizade e do amor irrestrito entre os amigos.

À minha orientadora Prof. Dra. Karla Bianca, por me guiar até aqui com sensibilidade e inteligência inigualáveis. Jamais teria conseguido sem você.

Aos professores da Banca Examinadora Prof^a. Dra. Émina e Prof. Dr. Nonato pelas valiosas contribuições que me guiaram na pesquisa e na boa conclusão deste trabalho.

Ao prof. Dr. Witembergue Zapparoli, que me inspirou à vida acadêmica e que acredita tão amorosamente em seus mestrandos e na Educação. Agradeço à Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a todos que compõem o Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas pela acolhida durante o período de estudos.

Aos colegas, pelo companheirismo durante a longa jornada, especialmente, a Leidiane Pereira e ao Adriano por todas as dúvidas tiradas e auxílios ofertados.

A todos os professores que eu tive na vida, especialmente aos professores do PPGFOPRED; se até aqui eu cheguei foi porque tive professores que acreditavam e acreditam em seu mister e na Educação; sem o professor a Educação não é possível e sem educação nosso mundo está fadado a ser muito mais obscuro.

Agradeço ao NEPED do qual faço parte pelas valorosas pesquisas desenvolvidas que tanto contribuem com a educação maranhense, especialmente ao prof. Denisson Chaves, que com sua inteligência e carisma nos faz acreditar mais e mais em nós mesmos.

Agradeço à Faculdade de Educação Santa Terezinha pela acolhida e apoio, e, em especial, à Profa. Pollyanna Kamada que me ajudou com palavras, gestos e carinho nessa caminhada rumo ao título de mestra.

Por fim, a todos e todas que contribuíram, que construíram junto comigo e que caminharam ao meu lado, principalmente aos sujeitos da pesquisa que, apesar de todas as suas condições materiais de existir nesse mundo que não os valoriza, ainda fazem da educação um lugar de respeito e de espaço para a vivência comum.

É pensando em um mundo mais humano e justo para aqueles que amo, que escolhi a educação como instrumento de luta.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao quê-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido”.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 53).

RESUMO

VIEIRA, Jaira Ruama Oliveira de Sousa. **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: diálogos e reflexões em uma escola pública da cidade de João Lisboa – MA.**

Linha de pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação.

A presente dissertação tem por objeto a Educação em Direitos Humanos e suas possibilidades de efetivação em uma escola pública da rede municipal de ensino, a partir do que está descrito no Projeto Político Pedagógico e da perspectiva dos profissionais da educação que ali atuam, evidenciando como os direitos humanos se apresentam no documento orientador de suas práticas educacionais e nas falas e compreensões dos sujeitos da pesquisa, acerca da temática dos direitos humanos, sua conceituação teórica e aplicação prática para a efetivação da escola como um espaço protetivo e formativo de direitos, para uma educação crítica e libertadora. O estudo foi desenvolvido em uma instituição municipal de ensino fundamental da cidade de João Lisboa – MA, e adotou uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, que se desdobrou em pesquisa de campo e levantamento bibliográfico, e sua base epistemológica está pautada em uma teoria crítica da realidade, alinhada com o materialismo histórico-dialético. A análise da educação, enquanto direito e política pública, dos direitos humanos e da conscientização sociopolítica é feita a partir da compreensão da interculturalidade crítica. Os dados foram gerados utilizando como instrumentos a observação sistemática e rodas de conversa, e analisados a partir de uma perspectiva discursiva, pela importância que o contexto social tem sobre os sentidos e as compreensões que os sujeitos trazem em seus discursos. Como resultado foi possível identificar que, na escola pesquisada, é insuficiente o lugar dos Direitos Humanos e inexistente a discussão das temáticas relacionadas a esses direitos. Embora os sujeitos reconheçam sua importância, a implementação da EDH encontra obstáculos estruturais, a partir do sistema de ensino que não os fomenta pela falta de formação na área, seja inicial ou continuada; obstáculos humanos, pois, com a falta de formação e de apoio pedagógico, os profissionais da educação acabam realizando apenas as tarefas educativas comuns e restritivamente conteudistas, sem uma prática mais significativa e transformadora; e obstáculos na gestão, pois há um distanciamento daquilo que é descrito no PPP da escola e o que foi observado no cotidiano e descrito pelos profissionais que participaram da pesquisa, resultando em uma prática escolar que não alarga os espaços de discussão, participação e transformação, e tornando o cotidiano escolar, que deveria ser vivo e dinâmico, em algo coisificado e mecânico. Foi possível identificar, ainda, que a temática de Direitos Humanos não é reconhecida quando concretizada, mesmo dentro da escola, ressaltando que os conhecimentos sobre a temática são incipientes e insuficientes para uma efetiva implementação. Por fim, conclui-se que os direitos humanos têm um lugar limitado no cotidiano da escola pesquisada e que há necessidade de ampliação desses espaços para a construção de uma prática educativa transformadora.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Conscientização Sociopolítica. Cotidiano escolar. Escola como espaço protetivo de direitos.

ABSTRACT

The present dissertation has as its object the Education in Human Rights and its possibilities of effectiveness in a public school of the municipal education network, from what is described in the Pedagogical Political Project and from the perspective of the education professionals who work there, showing how the human rights are presented in the guiding document of their educational practices and in the speeches and perceptions of the research subjects. The study was developed in a municipal institution of elementary education in the city of João Lisboa – MA, specifically during the shift in which elementary school work. The perspectives of each of the subjects involved in the provision and promotion of education at this stage of teaching were considered, in view of the human rights theme, its theoretical conceptualization and practical application for the effectiveness of the school as a protective and training space, in which the categories of sociopolitical awareness and the understanding of Human Rights Education as an essential formative element for a critical and liberating education overlap. The research was developed from a qualitative approach, of an exploratory and descriptive nature, which unfolded in field research and bibliographic survey, and its epistemological basis is based on a critical theory of reality, aligned with historical-dialectical materialism. The analysis of education, as a right and public policy, of human rights and sociopolitical awareness is made from the understanding of critical interculturality. Data were generated using systematic observation and conversation circles as instruments, and analyzed from a discursive perspective, due to the importance that the social context has on the senses and perceptions that subjects bring in their discourses. As a result, it was possible to identify that, in the researched school, the place of Human Rights is minimal and there is no discussion of issues related to these rights. Although the subjects recognize its importance, the implementation of the Human Rights Education encounters structural obstacles, from the education system that does not encourage them due to the lack of training in the area, whether initial or continuing; human obstacles, because, with the lack of training and pedagogical support, education professionals end up performing only common and restrictively content educational tasks, without a more significant and transforming practice; and obstacles in management, as there is a distance between what is described in the school's Pedagogical Political Project and what was observed in everyday life and described by the professionals who participated in the research, resulting in a school practice that does not expand the spaces for discussion, participation and transformation, and turning the school routine, which should be alive and dynamic, into something objectified and mechanical. It was also possible to identify that the theme of Human Rights is not recognized when implemented, even within the school, emphasizing that knowledge about the theme is incipient and insufficient for an effective implementation. Finally, it is concluded that human rights have a limited place in the daily life of the researched school and that there is a need to expand these spaces for the construction of a transformative educational practice.

Keywords: Human Rights Education. Sociopolitical Awareness. School routine. School-protective space.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
DUDH	Declaração Universal do Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano da Organização das Nações Unidas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos
ONU	Organização das Nações Unidas
PIDCP	Pacto Internacional de Direitos Cíveis e Políticos
PIDESC	Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: POSSIBILIDADES DE EFETIVAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR.....	24
2.1	Educação em Direitos Humanos: possibilidades, desafios e a escola como um espaço protetivo de direitos	27
2.2	Conscientização Sociopolítica e a necessidade de se reconhecer sujeito de direitos para educar em Direitos Humanos	45
2.2.1	A relação entre a Conscientização e a Educação em Direitos Humanos	47
2.3	Cotidiano Escolar: documentos, lugares e vivências	52
3	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	59
3.1	Natureza da pesquisa.....	59
3.2	Os sujeitos e o <i>lócus</i> da pesquisa	64
3.3	Procedimentos metodológicos	65
3.3.1	Observação sistemática.....	65
3.3.2	Rodas de conversa.....	67
3.4	Análise dos dados	71
4	O LUGAR DOS DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA	74
4.1	O cotidiano escolar: sujeitos, lugares e vivências em Direitos Humanos	75
4.2	O documento curricular e o Projeto Político Pedagógico.....	87
4.3	Dialogando e refletindo sobre Direitos Humanos: percepções sobre o lugar dessa temática na escola	94
4.3.1	O protagonismo dos sujeitos na construção de ações educacionais e as possibilidades de efetivação da EDH na escola	118
5	PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA	123
6	CONCLUSÃO.....	126
	REFERÊNCIAS.....	132
	APÊNDICES.....	141
	ANEXOS.....	148

1 INTRODUÇÃO

[...] novas demandas estão postas aos(às) profissionais da educação para responder e orientar as suas práticas profissionais em relação a diferentes formas de preconceitos, discriminações, violência urbana e escolar, em relação à mulher, aos(às) negros(as), as crianças e jovens, aos(às) idosos(as), aos povos indígenas, as pessoas com diferentes orientações sexuais, opções políticas e religiosas. O enfrentamento a essas questões não se dá apenas no campo individual, mas essencialmente no coletivo, de forma democrática e participativa (CANDAUI, 2014, p. 15).

Esta dissertação tem por objeto a Educação em Direitos Humanos e suas possibilidades de efetivação em uma escola pública da rede municipal de ensino, a partir do que está descrito no Projeto Político Pedagógico e da perspectiva dos profissionais da educação que ali atuam, evidenciando como os Direitos Humanos se apresentam no documento orientador de suas práticas educacionais e nas falas e percepções dos sujeitos da pesquisa. Partimos da compreensão de que a Educação em Direitos Humanos é muito mais que uma disciplina transversal, ou a inclusão de determinadas temáticas esparsas no currículo escolar. A escola pública, entendida como um espaço protetivo de direitos, tem na Educação em Direitos Humanos um conteúdo que deve permear toda a sua atuação, a fim do seu fortalecimento como espaço de diálogo, respeito e proteção. No entanto, apesar da necessária previsão da Educação em Direitos Humanos nos instrumentos normativos educacionais, as pesquisas sociais demonstram que essa ainda não se efetivou (CANDAUI *et al*, 2014; CAMPOS, 2018, DIAS JÚNIOR, 2021, entre outros). Assim, nesta introdução, apresentamos a contextualização da pesquisa, a delimitação do seu problema e os objetivos que orientaram a investigação, assim como a estrutura do trabalho. O percurso metodológico foi objeto de capítulo próprio.

Inicialmente, peço *vênia* para detalhar o envolvimento pessoal com o referido objeto em estudo. Os temas relacionados aos direitos das pessoas, a vida em sociedade e a pertença sociopolítica que o ser humano tem dentro da comunidade em que vive, permearam minha formação humana, profissional e acadêmica. A docência é algo presente em minha vida desde sempre. A escola sempre foi um lugar de grande importância para mim. Os direitos humanos, a democracia e a cidadania são temas que considero de importante discussão desde antes da graduação, pois eram temas debatidos livremente em minha casa. Na perspectiva acadêmica tais temas se mostraram vitais para a minha formação como pessoa e

como profissional, e a construção da minha conscientização sociopolítica. A ideia de uma sociedade livre e justa, embora pareça uma utopia, é um pressuposto do qual eu parto e que permeia minhas inquietações acadêmicas, incitando meu caminhar em busca do aprofundamento por intermédio do estudo e da pesquisa. Nessa busca, vou aperfeiçoando minha profissionalização docente, para que, de forma concreta, possa difundir e ampliar o espaço para o debate desses temas que me são tão caros, na busca pelo respeito e a concretude desses direitos, como colaboradores da construção de uma vida comunitária que insira a todos e todas.

Conviver com a docência e com o debate dos referidos temas, assim como exercer a profissão desde muito cedo, forjou em mim a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca dessas questões. Quando me tornei professora de um curso de graduação, tive a possibilidade de ministrar a disciplina de Educação em Direitos Humanos e percebi como o conhecimento sobre tais direitos era superficial, por vezes equivocado e, em alguns casos, era o primeiro momento em que os discentes tinham contato com a temática. Isto fez surgir a necessidade de compreender como se desenvolvia a Educação em Direitos Humanos na educação básica que, pela minha experiência pessoal como docente atuante nos anos iniciais, me permitia afirmar que era incipiente e em alguns casos inexistente.

Dessa forma, o envolvimento com o presente objeto de pesquisa se deu, notavelmente, a partir da atuação docente tanto na graduação como nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino e a percepção do déficit de processos formativos que levassem em consideração a conscientização sociopolítica dos profissionais da educação desses espaços educacionais. Como dito, mesmo antes da graduação em direito e em pedagogia, os temas relacionados aos direitos humanos, cidadania e educação chamavam a atenção, tendo os respectivos trabalhos de conclusão dos referidos cursos versados sobre a temática de direitos fundamentais e educação em cidadania¹. Nessa perspectiva, acredita-se que uma contribuição valiosa para a educação se dá por intermédio de pesquisas que permitam a formação dos profissionais da educação, especialmente em temas que são caros a sociedade como democracia, participação, cidadania e direitos

¹ Na graduação em Direito, o trabalho de conclusão de curso tinha por título: As normas relativas à função do magistrado existentes no código de processo penal e sua conformidade constitucional “sistema acusatório x princípio da verdade real”; na graduação em Pedagogia o trabalho de conclusão de curso tinha por título: Educação para a cidadania: uma construção político-social nas séries iniciais.

humanos, notadamente quando os instrumentos são construídos dialogicamente com os sujeitos que atuam na prática educativa, colaborando com a implementação da Educação em Direitos Humanos.

Para o ingresso no Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, foi feita a proposta de pesquisar a conscientização sociopolítica de docentes e a relação com a efetivação da Educação em Direitos Humanos. Este objeto foi aprimorado, especialmente para incluir os profissionais da educação, ampliando os sujeitos da pesquisa. Com as valiosas contribuições da professora orientadora e dos demais professores, houve uma melhor delimitação do problema de pesquisa, assim como foram readequados os objetivos. É necessário destacar que as disciplinas cursadas durante o mestrado contribuíram significativamente com todas as etapas da pesquisa, notadamente por terem permitido a aproximação com diversos autores e teóricos que colaboraram com o aprofundamento das categorias pesquisadas.

Neste caminhar, para contextualizar a pesquisa, compreendemos que a escola pública brasileira tem em seu espaço uma composição plural, que é própria da sociedade que a forma e, por isso mesmo, é um ambiente propício para a constituição do indivíduo de forma global, possibilitando a este conviver, desde a mais tenra idade, com as diferenças. Vários autores, dentre eles Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 28), dialogam sobre o que significaria ‘sermos diferentes’, trazendo uma conceituação para o aprofundamento da questão, de maneira especial diante do contexto de espaços públicos ocupados por seres plurais, como é o caso da escola pública brasileira, compreendendo ‘diferenças’, pelo viés do multiculturalismo, como “a coexistência de culturas diversas no espaço de um mesmo Estado-nação [...] ou que se interinfluenciam tanto dentro como além do Estado-nação”.

Nesse contexto de pluralidade, a escola pública deveria potencializar a construção de saberes voltados para a conscientização sociopolítica, que promovesse valores éticos e de igualdade; saberes relacionados à humanização e ao autoconhecimento, à não exclusão, à construção de uma cultura de paz, bem como a escola pública deveria estimular indivíduos que pudessem se reconhecer como sujeitos de direitos. Ser sujeito de direitos para Arroyo (2017, p. 113) é trazer “a consciência política de não terem sido meros destinatários de concepções pedagógicas transpostas”, e “pressionam por ser reconhecidos e de se afirmar

sujeitos de histórias, memórias, saberes, culturas”. É nessa afirmação como sujeitos políticos e sociais que os sujeitos de direitos devem exigir que sua posição seja reconhecida na sociedade, que a escola se constitua nesse lugar de aprendizado e de despertar da conscientização sociopolítica, possibilitando que esses sujeitos tenham sua história recontada e possam pressionar pelo direito de se afirmarem ‘humanos’.

No entanto, com o reforço de uma globalização neoliberal, a escola, em uma perspectiva hegemônica, vê-se, atualmente, direcionada para responder aos anseios apenas dessa estrutura político-econômica, com uma preocupação relacionada a ‘formar para o mercado de trabalho’ e em atingir os índices determinados pelos organismos nacionais e internacionais². Atrelado a isso, na sua estrutura institucional, é possível observar os mais variados tipos de violências, exclusões, discriminações e, na qual, a cidadania e os Direitos Humanos sofrem boa parte de suas violações.

Para Sousa Santos (2003, p. 13), a globalização neoliberal corresponde a um novo regime de acumulação do capital, um regime mais intensamente globalizado que os anteriores, o qual visa, por um lado, dessocializar o capital, libertando-o dos vínculos sociais e políticos que no passado garantiram alguma distribuição social e, por outro lado, submeter a sociedade no seu todo à lei do valor, no pressuposto de que toda atividade social é melhor organizada quando é feita sob a forma de mercado. A consequência principal desta dupla transformação é a distribuição extremamente desigual dos custos e das oportunidades produzidos pela globalização neoliberal no interior do sistema mundial, residindo aí a razão do aumento exponencial das desigualdades sociais entre países ricos e países pobres e entre ricos e pobres no interior do mesmo país. A globalização neoliberal e hegemônica, como nos alerta o autor, ao tentar submeter toda a sociedade à lei do valor, se apropria da escola, especialmente a pública, para a concretude de seus ideais de desigualdade e opressão.

² No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP é o organizador do principal indicador educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No âmbito internacional podem ser citados a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos – OCDE, responsável pela aplicação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA e o Índice de Desenvolvimento Humano da Organização das Nações Unidas, que, entre outros, mede a taxa de alfabetização e de escolarização dos adultos nos países. (INEP, 2020).

Assim como o conceito de diferença, é importante ressaltar em que sentido tomamos os conceitos de desigualdade e opressão, que estão baseados nas obras de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos e são adotados como categorias que se imbricam nas relações de poder que formam essa sociedade da globalização neoliberal. Para Sousa Santos (2001; 2003), a desigualdade é regida pelo princípio da integração social, especialmente na modernidade, onde todos e todas estão inseridos em um contexto de fruição de direitos (todos são iguais perante a lei?), mas estes direitos não são usufruídos na mesma intensidade. Para Paulo Freire, a opressão é a sujeição do ser humano a sua desumanização, a retirada de sua característica de 'ser mais' pelas forças dominantes e ser excluído e inferiorizado. Na sociedade da globalização neoliberal, a opressão se faz pela dominância dos poucos privilegiados que detêm as forças de produção e o poder, e pela exclusão, marginalização e retirada da vocação ontológica de todas as pessoas de serem sujeitas de seu próprio agir.

Essas forças opressoras, estreitamente relacionadas às instituições sociais como um todo, são fortemente observadas na educação, da qual se apropriam para manutenção de seu status opressor. Freire (1987) e Mészáros (2008) ressaltam que a escola, como espaço de discussão, aprendizado e emancipação, tem se revelado tão somente o recinto de uma educação conteudista, que não inspira valores e transformações, servindo apenas ao capital. Moreira e Candau (2008) consideram que nessa perspectiva homogeneizante, excludente, opressora e hegemônica permeiam não só o labor docente, mas sua formação inicial e continuada, tanto em instituições públicas como privadas de formação dos profissionais da educação.

Nesse sentido, a concepção do educador como agente sociocultural e político ganha especial relevância. Henry Giroux (1997, p. 161) os reconhece como "intelectuais transformadores" e esclarece que os professores desempenham papel importante, tanto na produção e legitimação dos interesses econômicos e sociais, como na forma como as pedagogias por eles endossadas e utilizadas podem conter um rompimento com o paradigma hegemônico.

Para Giroux (1997), o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento. A educação envolve o desenvolvimento de intelectuais vitais para uma sociedade livre e deve ser voltada para a união de habilidades que possibilitem os princípios necessários para uma ordem e uma sociedade democráticas. Nessa conjuntura, em que estão imbricadas as relações sociais, educacionais e de poder, a

Educação em Direitos Humanos tem como uma de suas características a orientação para a transformação social, a formação de sujeitos de direitos, a promoção da consciência sociopolítica e de uma sociedade justa, igualitária e democrática (Candau *et al*, 2014).

Dessa forma, a Educação em Direitos Humanos nas escolas públicas está presente nas fontes normativas nacionais, como a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), nas resoluções do Conselho Nacional de Educação e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, e nas internacionais, como o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais-PIDESC, entendendo essas fontes como imprescindíveis para uma educação completa e de qualidade.

Nessa perspectiva é importante indagar: qual a necessidade de estudarmos Direitos Humanos? Candau *et al* (2014, p. 31) destaca que “no mundo atual, a consciência universal dos Direitos Humanos é cada vez mais forte. No entanto, [...] continuam sendo sistematicamente violados [...]. A luta para estabelecê-los firmemente [...] passa obrigatoriamente por processos educativos”. Nesta direção, a escola se lança como espaço necessário e protetivo de direitos. Não se deve esquecer que, na sociedade capitalista, marcada pelas já mencionadas políticas neoliberais, há interesse constante de que os educadores sejam formados apenas para que atuem na reprodução do sistema. Uma escola voltada para a epistemologia dos direitos humanos e que esteja privilegiada como espaço protetivo de direitos deve romper com essa lógica hegemônica, homogeneizante, que não respeita as individualidades e coletividades diferenciadoras dos sujeitos de direitos, rompendo com o agir educacional voltado para a manutenção da opressão (FREIRE, 1987). No entanto, é necessário que haja, entre os atores do processo educacional, o reconhecimento de si como sujeitos de direito, não só os profissionais da educação, mas também os educandos, por intermédio de uma ação educativa que leve ao despertar de uma conscientização sociopolítica, permeada por uma educação crítica e problematizadora. Sem a possibilidade de uma educação voltada para a ação consciente sobre a realidade objetivada, em que o agir educacional é levado a uma reflexão sobre o mundo, não há como transformar, sendo o processo conscientizador uma ferramenta essencial para que se supere o discurso retórico adotado nos programas e políticas de governo educacionais.

Para Carvalho *et al* (2004), a concretude da Educação em Direitos Humanos passa necessariamente pela formação docente, pois não se faz educação sem o educador, como bem alerta Freire (1987). No entanto, Candau *et al* (2014) ressalta que nem ao menos se tem, na formação inicial, disciplina específica sobre a Educação *em* Direitos Humanos e, quando muito, há considerações meramente teóricas, de Educação *para* os Direitos Humanos³. Candau *et al* (2014, p. 73) destaca, ainda, que a “escola é *locus* privilegiado de formação continuada de educadores(as) em Direitos Humanos”. Tem-se observado, no entanto, a construção de instrumentos formativos sem a participação do professor ou mesmo da equipe tecno-pedagógica que trabalha na escola.

Com isso, a educação e o ambiente escolar, atravessados pelos ideais da globalização neoliberal (SOUZA SANTOS, 2003), não têm conseguido despertar para a conscientização sociopolítica dos docentes e alunos, que ficam quase sempre nos discursos e não são transformados em práticas, especialmente uma prática transformadora. Muitos indicadores mostram que a escola pública não tem conseguido transpor essas barreiras, formando mão-de-obra para o mercado produtor e consumidor, sem uma consciência crítica do que está produzindo ou consumindo, ou de sua participação na sociedade. Pesquisas demonstram isso, tais como a pesquisa do Instituto Ipsos, a qual mostrou que 66% dos brasileiros acreditam que os Direitos Humanos defendem mais os criminosos do que as vítimas, e 50% não conhecem a real aplicação dos Direitos Humanos na vida delas (SHALDERS, 2018); uma outra pesquisa mostra que os eleitores brasileiros desejam uma renovação no cenário político, mas 66% nem sequer lembram em quem votou na última eleição (PITTA, 2022).

Esses números refletem na escola e são reflexos de uma educação que não incluiu o estudo e o aprofundamento dos conceitos de democracia, cidadania e Direitos Humanos, em seu cotidiano. Fala-se, diuturnamente em democracia, mas não há uma vivência democrática. As propostas metodológicas são verticalizadas e pretendem a homogeneização da teoria e da prática, sem levar em consideração o ‘chão da escola’ e a situação real vivida pelos educandos e educadores. É de

³ Educar *para* os Direitos Humanos, de acordo com Candau *et al* (2014, p. 78), é apresentar os Direitos Humanos como um horizonte de futuro, como algo que deve ser feito ou vivido, mas que não está presente. Para a autora, Educação *em* Direitos Humanos pressupõe uma experiência atravessada pela vivência dos Direitos Humanos, o exercício desses Direitos sustentando a prática educativa.

extrema importância a implementação de novas atitudes formativas, de maneira a privilegiar a construção conjunta de processos educativos em Direitos Humanos.

Assim, esta pesquisa se mostra relevante na medida em que pretende abordar a temática dos Direitos Humanos, sua conceituação teórica e aplicação prática para a efetivação da escola como um espaço protetivo e formativo em que se imbricam as categorias da conscientização sociopolítica, e a compreensão da Educação em Direitos Humanos como elemento formativo essencial para uma educação crítica e libertadora (TUBINO, 2005; FREIRE, 1987). Candau *et al* (2014) lembra que a integração desses grupos em formação possibilita a construção de um mesmo espaço de reflexão e acrescenta, ainda, que a conscientização sociopolítica de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional e o reconhecimento, por parte destes, de que são sujeitos de direitos (ARROYO, 2017), colaborará para tornar consciente a construção e permanência destes espaços de reflexão, possibilitando uma vivência dos Direitos Humanos em toda a comunidade escolar.

Assim sendo, a presente investigação se justifica na medida em que possibilita a construção de um outro fazer formativo de cunho eminentemente dialógico e em conjunto com os docentes, equipe tecno-pedagógica e gestores escolares, para uma educação transformadora que ponha fim ao contexto de violação dos mais variados direitos fundamentais, principalmente ao direito de participação democrática. A Educação em Direitos Humanos se mostra como um caminho capaz de formar uma nova geração que, participando de forma efetiva da construção de uma sociedade mais justa, igualitária, com respeito às diferenças e proteção dos mais vulneráveis, acabará por concretizar o princípio maior do estado brasileiro, qual seja, a proteção da dignidade do ser humano.

As contribuições sociais e acadêmicas que este estudo permite são inúmeras, notadamente pela possibilidade de compreender o lugar que é dado aos Direitos Humanos nos espaços educativos e no cotidiano escolar, assim como as implicações que a inexistência ou incipiência da temática na escola básica tem para o despertar ou aprofundamento da conscientização sociopolítica dos sujeitos que participam desses processos educativos. A efetivação da Educação em Direitos Humanos, pode aprimorar a atuação dos profissionais da educação de forma a colaborar com uma educação libertadora (FREIRE, 1987), construindo em conjunto uma escola que protege, liberta e emancipa.

Nessa direção, esta proposta investigativa enquadra-se na linha de pesquisa “Linguagens, Práticas Pedagógicas e tecnologias na Educação”, uma vez que contempla a pesquisa acerca do cotidiano escolar, projeto político pedagógico e a ação educativa dos profissionais da educação, com base na perspectiva dos Direitos Humanos, propondo para tanto a integração da pesquisa científica e intervenção na realidade escolar.

Assim, para uma melhor contextualização, observamos, inicialmente, o estado do conhecimento da pesquisa, analisando as produções acadêmicas (teses e dissertações) e os principais estudos na área de formação e desenvolvimento da consciência sociopolítica dos profissionais de educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com a Educação em Direitos Humanos, no período de 2016 a 2020.

A busca foi importante, pois possibilitou o contato com outros pesquisadores que se debruçaram sobre o estudo e a pesquisa de objetos que se assemelham ao aqui descrito, especialmente no tocante ao mapeamento e à discussão dos aspectos ou dimensões em que o tema tem sido tomado e quais metodologias têm sido aplicadas para a compreensão do referido objeto empírico, que tem por categorias principais a “Educação em Direitos Humanos” e a “Escola como espaço protetivo de direitos”.

A base de dados utilizada para o levantamento das produções acadêmicas foi o Portal Brasileiro de Dados Abertos, adotando como critério a indicação no título da produção do descritor ‘educação em direitos humanos’, bem como as produções elaboradas na área de conhecimento ‘educação’. Com o retorno quantitativo da pesquisa, encontramos 40 (quarenta) dissertações e 08 (oito) teses no período escolhido, tendo sido feita a análise pormenorizada de 07 (sete) pesquisas produzidas no período de 2016 a 2020 que, a nosso ver, cumpriam os requisitos do objetivado no levantamento exploratório.

Como resultado desse levantamento ficou demonstrada a importância da Educação em Direitos Humanos, sendo fortemente defendida em todos os trabalhos analisados, assim como foi possível a aproximação com os principais autores que estudam, pesquisam e conceituam as categorias centrais presentes na nossa pesquisa, tais como Vera Maria Candau (2008, 2013, 2014), Boaventura de Sousa Santos (2001, 2003), Fábio Konder Comparato (2003), Maria Victoria Benevides (2003), Fidel Tubino (2005), Catherine Walsh (2010), Paulo Freire (1987, 2020),

Susana Sacavino (2013), dentre outros. Também foram identificados importantes direcionamentos, especialmente acerca das dificuldades que necessitam ser superadas para a efetivação da Educação em Direitos Humanos, notadamente o desenvolvimento de práticas educativas e pedagógicas com a maior participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Devemos ressaltar que apenas uma produção acadêmica analisada traz a perspectiva da consciência sociopolítica como aspecto necessário a ser desenvolvido na Educação em Direitos Humanos, o que demonstra a necessidade e relevância da pesquisa aqui desenvolvida, uma vez que a Educação em Direitos Humanos não se encontra efetivamente implementada (CANDAU *et al*, 2014), assim como há muitos obstáculos a serem superados para que educandos e educadores se reconheçam como sujeitos de direitos. É relevante, ainda, destacar que a maioria das produções analisadas foram desenvolvidas nas regiões sul e sudeste, reforçando a necessidade de pesquisas e estudos com esta temática na região nordeste do país, como forma de contribuir com a efetivação da Educação em Direitos Humanos, com a abertura de espaços para inclusão da temática e com a construção de ações educativas as quais visem à conscientização sociopolítica emancipadora que se contraponha às perspectivas hegemônicas excludentes percebidas na atualidade da globalização neoliberal.

A partir da contextualização descrita, a investigação tem por objeto de estudo a reflexão acerca da Educação em Direitos Humanos e suas possibilidades de efetivação em uma escola pública da rede municipal de ensino, a partir do que está descrito no Projeto Político Pedagógico e da perspectiva dos profissionais da educação que ali atuam, evidenciando como os direitos humanos se apresentam no documento orientador de suas práticas educacionais e nas falas e percepções dos sujeitos da pesquisa, e se direciona pelo seguinte questionamento central: Qual o lugar dos Direitos Humanos no cotidiano escolar, no projeto político pedagógico e nas percepções dos profissionais da educação de uma escola pública municipal da cidade de João Lisboa – MA?

Para que houvesse a possibilidade de responder tal questionamento, foram suscitadas as seguintes questões secundárias, que serviram para nortear a investigação:

- Qual a relação entre os Direitos Humanos, sua implementação no cotidiano escolar e a efetivação da Educação em Direitos Humanos para a construção da escola como espaço protetivo de direitos?
- É possível identificar a presença dos Direitos Humanos no cotidiano ou nas percepções dos profissionais da educação que atuam na escola municipal pesquisada?
- Quais instrumentos podem ser utilizados para possibilitar e colaborar com a construção de espaços, relações e ambientes democráticos que favoreçam a implementação de processos educativos e práticas em Direitos Humanos na escola?

Tendo em mente a busca pelas respostas das questões suscitadas, definimos como objetivo geral analisar o lugar dos Direitos Humanos no cotidiano escolar, no projeto político pedagógico e nas percepções dos profissionais da educação de uma escola pública municipal da cidade de João Lisboa – MA.

Este objetivo geral se desdobrou em objetivos específicos, que serviram de etapas para a realização da pesquisa, assim delineados:

- Compreender a relação entre Direitos Humanos, sua inserção no cotidiano escolar e a efetivação da Educação em Direitos Humanos para a construção da escola como espaço protetivo de direitos;
- Discutir, a partir da observação sistemática e das rodas de conversas, a presença dos Direitos Humanos no cotidiano e nas percepções dos profissionais da educação que atuam em uma escola pública do município de João Lisboa – MA, e a inserção desta temática no espaço educativo da escola pesquisada;
- Elaborar, a partir dos dados gerados na pesquisa, um material didático e instrucional, materializado em forma de livro paradidático, a ser utilizado na escola, para a promoção de espaços, relações e ambientes democráticos que favoreçam a implementação de processos educativos e práticas em Direitos Humanos na escola, utilizando como método as rodas de conversa.

As etapas da pesquisa estão estruturadas na presente dissertação, conforme os objetivos específicos que, como dito, se desdobraram como formas de cumprir as etapas da investigação e os resultados. Dessa forma, no capítulo intitulado **Direitos**

Humanos e Educação em Direitos Humanos: possibilidades de efetivação no cotidiano escolar oferecemos uma reflexão teórica sobre as categorias que compõem o objeto de estudo, quais sejam: Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos e cotidiano escolar (documentos, lugares e sujeitos), buscando identificar as relações entre as referidas categorias, tendo como aporte um referencial interdisciplinar pautado em doutrinadores e estudiosos da educação e dos direitos humanos. Assim, o capítulo se subdividiu para, *a priori*, descrever em que consiste e como surgiu a Educação em Direitos Humanos, sendo feita uma análise dos documentos oficiais em que está prevista e em quais perspectivas teórico-metodológicas ela pode ser tomada, assim como os elementos estruturantes para a construção da escola como espaço protetivo de direitos.

Nessa perspectiva teórica, refletimos acerca da Educação em Direitos Humanos e dos desafios para sua efetivação na escola pública, a partir do paradigma educativo dialógico de Paulo Freire, especialmente a educação como prática de liberdade e emancipação, levando em consideração a categoria conscientização como caminho para humanização e o reconhecimento do profissional de educação como sujeito de direitos. O remate deste primeiro capítulo se dá com a descrição da categoria “cotidiano escolar”, como ele é constituído, os documentos que o orienta, quais sejam, o Documento Curricular e o Projeto Político Pedagógico, os lugares e as vivências possíveis, assim como a importância desse cotidiano para a efetivação da Educação em Direitos Humanos.

No segundo capítulo intitulado **Percurso Metodológico**, apresentamos o caminho trilhado na pesquisa de campo, desde a caracterização da natureza da pesquisa, a descrição dos sujeitos e do lócus, os instrumentos utilizados para a geração dos dados, e o método que se adotou para a análise dos referidos dados.

No terceiro capítulo, que se intitulou **O lugar dos Direitos Humanos na escola**, procuramos delinear o cenário em que a pesquisa foi realizada e a descrição dos sujeitos participantes e suas falas. As observações e notas do campo são descritas para demonstrar a instituição desde sua estrutura física e administrativa até o contexto social em que está incluída, com detalhamentos sobre o bairro e os marcadores sociais que os atravessam.

Por fim, discutimos as especificidades do cotidiano escolar observado, considerando os documentos que orientam esse processo (documento curricular e projeto político pedagógico da escola) e as percepções e falas dos sujeitos sobre

Direitos Humanos e de sua prática relacionada a essa temática, além do que esses sujeitos consideram como necessário para sua efetivação. Por fim, apresentamos o produto técnico da pesquisa, que consistiu em um livro paradidático com esquemas teórico-metodológicos acerca dos Direitos Humanos, utilizando o método das rodas de conversa para a inserção da temática e a orientação para a efetivação da Educação em Direitos Humanos, numa proposta interventiva, como forma de proporcionar a abertura de espaços de reflexão e discussão desses temas, para que os profissionais da educação possam ampliar o lugar dos Direitos Humanos na escola pública e no cotidiano de suas ações educativas, com vistas a construção de novas práticas.

2 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: POSSIBILIDADES DE EFETIVAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Defendemos a posição de que a escola é o *locus* privilegiado para o desenvolvimento de processos formativos sistemáticos sobre esta temática. [...] Portanto, assumir o cotidiano escolar como interlocutor privilegiado do processo de formação é mais que uma escolha, é uma exigência (CANDAUI, 2014, p. 75).

Os valores que embasam os Direitos Humanos têm origem difusa e remota na história humana. Conceitos sobre igualdade, liberdade, participação, cidadania, democracia já eram discutidos desde a Antiguidade. No entanto, a sistematização desses conceitos e a elaboração de normas escritas em âmbito internacional acerca dos Direitos Humanos são afirmações recentes na história. Surgem com as primeiras convenções por volta do século XIX e se intensificam no contexto pós Segunda Guerra Mundial, momento histórico prolífero e marcante nas violações à dignidade da pessoa humana (COMPARATO, 2003).

Afirmados historicamente, no dizer de Comparato (2003), os Direitos Humanos foram ganhando espaço nas codificações nacionais e, no Brasil, tiveram seu ápice de normatização com a previsão dos direitos fundamentais consagrados na Constituição Federal de 1988⁴. A redemocratização trouxe para a sociedade brasileira não apenas o direito de votar novamente e escolher seus representantes (direito que restou negado durante a ditadura militar), mas também muitos outros direitos civis, políticos, econômicos e sociais.

Nessa conjuntura, Direitos Humanos são definidos por Ramos (2017, p. 21) como “um conjunto de direitos considerado indispensável para uma vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade. Os Direitos Humanos são os direitos essenciais e indispensáveis à vida digna”. Portanto, os Direitos Humanos são considerados aqueles direitos inerentes às pessoas, pela única e exclusiva condição de nascerem humanos. São os direitos mínimos para se considerar que aquele ser humano vive de forma digna.

⁴ Segundo Ramos (2017), no âmbito interno das nações, os direitos humanos recebem a nomenclatura de direitos fundamentais, ressaltando que não diferenciam essas nomenclaturas na tessitura do direito, mas na sua amplitude. Os direitos humanos são universais e transnacionais, enquanto os direitos fundamentais são direitos humanos limitados pela ordem constitucional, valendo apenas naquele ordenamento e naquele território nacional.

Observa-se, no entanto, que a normatização dos Direitos Humanos, nas várias constituições nacionais e em tratados internacionais, não caminhou junto com sua efetivação. A cidadania, o direito de participar e decidir políticas governamentais, o acesso a uma vida digna garantida por políticas sociais não foram objetos de concretização por parte do Estado. Pelo contrário, a reforma do estado iniciada no ano de 1995 e a implantação do gerencialismo em todos os níveis de governo são, segundo Alves (2018, p.136), muito mais voltadas a seguir a agenda neoliberal do que promover esses direitos, dizendo, os reformistas, que a culpa da crise fiscal no Estado brasileiro se deve muito mais aos “gastos excessivos com as políticas sociais” do que reconhecer que é uma crise estrutural do capital.

Sousa Santos (2003, p. 13) ressalta, ademais, que tanto as ações como os pensamentos que deram sustentabilidade aos ideais contemporâneos concretizados nas lutas pela emancipação social “estão sendo profundamente questionados por um fenômeno, que não sendo novo, adquiriu nas duas últimas décadas uma intensidade tal que tem redefinido os contextos, os objetivos, os meios e as subjetividades das lutas sociais e políticas”. O autor denomina esse fenômeno como globalização neoliberal que, para ele, é a forma dominante e hegemônica da globalização.

É, neste contexto que a educação pública sofre o revés de garantir educação de qualidade, cumprindo com as metas dos organismos internacionais voltadas ao liberalismo e à competição internacional, mas sem viver a realidade dos investimentos públicos necessários. Paro (2016) questiona inclusive se há realmente um interesse do estado de oferecer um mínimo de escolarização à população, expondo que a educação pública brasileira, notadamente a fundamental, sofre com o mesmo descaso aplicado a outras políticas sociais programadas na Constituição Federal que estiveram e estão longe de sua concretização.

Carvalho *et al* (2004, p. 437) detalha, ainda, que os discursos pedagógicos enfatizam “a necessidade de iniciação de jovens no campo de práticas e conhecimentos relativos aos valores públicos vinculados à democracia e aos direitos humanos”. Mas relembra que não há efetivação dessas políticas, ficando esses discursos no contexto retórico. Para o autor, “a escola brasileira [...] tem sido marcada por práticas e concepções que valorizam seu impacto mais por eventuais benefícios privados — em geral de natureza econômica — do que por seu potencial social e público”.

Nesse sentido, a educação não é apenas um direito⁵, embora esta característica seja deveras importante, mas é também um instrumento de efetivação de todos os outros direitos presentes nas normas nacionais e internacionais, de forma a permitir a construção da cidadania. Esta perspectiva é defendida por muitos educadores e cientistas sociais que pesquisam sobre a educação. Mas é em Paulo Freire e em sua *Pedagogia do Oprimido* (1987) que a educação encontra a metodologia necessária para a construção de uma cultura humanizadora e, portanto, uma cultura para os Direitos Humanos.

Paulo Freire (1987), ao descrever o processo de desumanização dos homens (as violações dos direitos humanos, a opressão), aponta para o papel primordial da educação, qual seja, que o homem encontre sua vocação, que é humanizar-se. O contraponto da educação “bancária” demonstrada por Freire é a educação problematizadora que, ao contribuir com a superação da opressão, contribui também para a superação da violação dos Direitos Humanos. Sua metodologia é completamente voltada para a Educação em Direitos Humanos, muito embora raramente use estas expressões (FREIRE, 2020). Nesta perspectiva emancipatória do ser humano, também Mészáros (2008) apresenta a educação como fundamental para superar os obstáculos da realidade.

A Educação em Direitos Humanos surge, portanto, como um dos eixos fundamentais do direito à educação. Nesse sentido, a construção da cidadania e a conscientização sociopolítica dos indivíduos passam necessariamente pelo conhecimento dos direitos inerentes à condição humana, dos direitos que protegem sua dignidade e garantem sua participação política, dos direitos que o protegem das políticas institucionais que tentam desumanizá-lo e o obrigam a fazer parte de uma estrutura capitalista que o menospreza e o aliena. Nesse contexto, cumpre estabelecer o que se entende por Educação em Direitos Humanos, sua previsão normativa e o viés epistemológico em que essa deve ser tomada, especialmente frente a possibilidade de ser compreendida em uma perspectiva que não rompe com a violação dos Direitos Humanos, e apenas realimenta a opressão observada.

⁵ A educação é um direito social fundamental, estabelecido nos artigos 6º e 205º da Constituição Federal da República Brasileira, reconhecida como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988).

2.1 Educação em Direitos Humanos: possibilidades, desafios e a escola como um espaço protetivo de direitos

A normatização dos Direitos Humanos tem como principal marco a Carta das Nações Unidas, juntamente com a Declaração Universal do Direitos Humanos – DUDH, aprovada em 10 de dezembro de 1948. Esse também é o marco inicial da Educação em Direitos Humanos, pois, para Cançado Trindade (1993), foi a partir desse momento que a DUDH se tornou um instrumento pedagógico, uma vez que ela deveria ser difundida e serviria à conscientização dos valores fundamentais da democracia e dos Direitos Humanos.

No entanto, a DUDH é reconhecida como uma carta de intenções, possuindo caráter de recomendação sem força vinculante (RAMOS, 2017). Especialmente por esta característica, a ONU adotou, em 1966, os dois principais pactos do seu sistema de proteção dos Direitos Humanos: o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos-PIDCP e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais-PIDESC. Tais pactos conferiram força obrigatória aos compromissos que já haviam sido delineados na DUDH. Acerca da Educação em Direitos Humanos, ambos os pactos estabeleciam a difusão e o conhecimento de suas normas, sendo que o PIDESC reconhecia o direito à educação como um direito humano, que deveria visar “ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade” (BRASIL, 1992).

Nessa direção, a Educação em Direitos Humanos possui normatização internacional, a partir, principalmente, da Organização das Nações Unidas-ONU, que incluiu o desenvolvimento de material educativo e promotor da difusão dos Direitos Humanos em resoluções, pactos e convenções, criando reflexos nas nações signatárias de seus tratados. Essas medidas influenciaram a previsão de programas e ações de Educação em Direitos Humanos nas nações participantes da ONU, e permitiram reformas educativas em vários estados.

Efetivamente, no âmbito internacional, a Resolução 2.445/1968 da Assembleia da ONU recomendou expressamente aos Estados que introduzissem ou estimulassem, em seus sistemas educativos, medidas para a formação de professores e conhecimentos acerca da DUDH e de outras declarações. Esta recomendação era voltada aos cursos de nível superior, especialmente ao curso de

Direito, o que era deveras restritivo, mas indicava algumas diretrizes que deveriam ser seguidas:

Essa recomendação definiu que os componentes e objetivos dos programas de educação deveriam ter: a) a educação para a compreensão e a paz internacional; b) a educação para o desarmamento; c) a educação sobre os direitos humanos e as liberdades fundamentais; d) a educação para a democracia e a tolerância; e) a educação intercultural e multicultural; e f) o ensino relativo aos problemas da humanidade (BRASIL, 2013, p. 28).

Avançando, em 1993, na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, a ONU proclamou a Declaração e o Programa de Ação de Viena, que traz recomendações mais significativas na implementação, por parte das nações pertencentes àquele organismo, da Educação em Direitos Humanos. Este importante documento previu uma década voltada para a Educação em matéria de Direitos Humanos, que culminou na elaboração de relatórios com as atividades e as conquistas alcançadas. Em 2004, com a avaliação das ações na década dedicada à Educação em Direitos Humanos, a ONU proclamou o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, com um plano de ação que objetivava, em etapas, a) promover a inclusão e a prática dos direitos humanos nos sistemas de ensino básico e superior dos países, no âmbito escolar e não escolar; b) oferecer diretrizes sobre componentes decisivos da educação em direitos humanos nos sistemas de ensino; c) proporcionar educação e formação em direitos humanos para educadores; d) apoiar a criação de redes e a cooperação entre as instituições; bem como e) promover a inclusão da Educação em Direitos Humanos nos programas de formação de outras categorias profissionais (DIAS JÚNIOR, 2021).

No âmbito da ONU, o documento diretivo mais recente e mais propriamente relacionado à Educação em Direitos Humanos é a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos, aprovada por intermédio da Resolução 66/137, de 2011. Para Dias Júnior (2021, p. 67):

[...] a Declaração da ONU sobre Educação e Formação em Direitos Humanos foi além dos documentos anteriores e apresentou de forma mais específica o conteúdo de uma educação em direitos humanos, os objetivos que ela deve alcançar, os espaços em que ela deve ocorrer, os atores do processo, bem com as obrigações dos Estados para atingir os objetivos propostos no texto.

Essa mudança de concepção nos documentos da ONU são reflexos da incipiente ou faltosa difusão do conhecimento em relação aos tratados dessa instituição, fator que contribui para a continuação das graves violações de Direitos Humanos ainda hoje observadas na sociedade mundial. Veja-se que, enquanto os documentos anteriores previam a difusão do seu conteúdo, a Declaração sobre Educação e Formação em Direitos Humanos estabeleceu objetivos e diretrizes para que a EDH se efetive ou pelo menos ganhe espaços para sua efetiva implementação.

No âmbito nacional, a Educação em Direito Humanos inicia seu caminho a partir da redemocratização, com a promulgação da Constituição Federal-CF de 1988. Com a nova constituição, o Estado brasileiro inicia uma nova fase, com o direcionamento de todas as suas ações a partir da proteção da dignidade humana, a prevalência dos direitos fundamentais⁶, e a previsão do direito à educação nos seguintes termos:

A educação, 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, art. 205, grifamos).

O exercício da cidadania é aspecto extremamente importante para a Educação em Direitos Humanos, embora não seja o único. Nessa direção, Benevides (2003) disserta sobre o que seria a Educação em Direitos humanos, dizendo que:

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz (BENEVIDES, 2003, p. 309).

No dizer da autora, esses valores precisam ser traduzidos em práticas, a partir da mudança de hábitos e mentalidades, e a construção de uma cultura que os privilegie deve estar voltada para a perspectiva de um novo paradigma, uma vez que o paradigma atual brasileiro é marcado por discriminações, preconceitos, pelo desrespeito aos direitos de todos e todas e pela incompreensão da pluralidade.

⁶ Conforme Ramos (2017), os direitos fundamentais nada mais são do que direitos humanos previstos na Constituição de um Estado.

Benevides (2003) ressalta ainda a diferença conceitual que há entre Educação em Direitos Humanos e educação em cidadania, mas alerta para a necessidade de caminharem juntas:

Torna-se necessário entender educação para a cidadania como formação do cidadão participativo e solidário, consciente de seus deveres e direitos - e, então, associá-la à Educação em Direitos Humanos. Só assim teremos uma base para uma visão mais global do que seja uma educação democrática, que é, afinal, o que desejamos com a Educação em Direitos Humanos [...] (BENEVIDES, 2003, p. 315).

Veja-se que, enquanto a Educação em Direitos Humanos considera precipuamente o respeito à dignidade humana, a educação em cidadania considera o cidadão como membro necessário nesta sociedade, conhecedor de seus direitos e de seus deveres com a comunidade em que se encontra. Aliada na efetivação de uma sociedade justa, a Educação em Direitos Humanos permite a concretização de todos os valores humanos elencados alhures.

Para reforçar a previsão dos importantes direitos fundamentais estabelecidos na nova constituição, ainda na década de 1990, o Estado brasileiro, ratificou importantes documentos internacionais de proteção aos Direitos Humanos, entre eles o PIDCP e PIDESC, comprometendo-se com os organismos internacionais a promover e ampliar a proteção desses relevantes direitos. Para Dias Júnior (2021), a Educação em Direitos Humanos é uma forma de proteção dos Direitos Humanos e, portanto, um direito fundamental básico de todos os brasileiros e brasileiras, pois estes possuem o direito de serem educados em Direitos Humanos.

Seguindo a mesma orientação da CF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, de 1994, não estabelece a nomenclatura de Educação para os Direitos Humanos, mas, ao estabelecer objetivos a serem alcançados pelo Estado na oferta de educação para todos, estabeleceu diretrizes que se relacionam intimamente com os Direitos Humanos. A LDB é uma norma infraconstitucional que regulamenta o direito à educação e, nessa direção, não se afasta da necessária proteção da dignidade humana.

Como dito, na década de 1990, o Brasil se aproximou significativamente dos tratados e convenções internacionais de Direitos Humanos, ratificando e incorporando-os ao nosso ordenamento. Segundo Dias Júnior (2021), no ano de 1996, houve o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos-PNDH.

Reformulado e substituído ao longo dos anos, o programa culminou em “uma articulação institucional entre as esferas de governo das diversas unidades da federação, organismos internacionais, instituições de educação superior e sociedade civil organizada”. O objetivo era a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH (DIAS JÚNIOR, 2021, p. 74).

A finalização do PNEDH só foi concluída em 2006, após debates e contribuições das instituições mencionadas, estabelecendo que a Educação em Direitos Humanos deve ser orientada para “a formação de sujeitos de direitos”, e apresenta que dimensões as ações e programas voltados para a implementação da Educação em Direitos Humanos devem contemplar:

- apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- **desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;**
- fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2018, p. 11, grifamos).

O PNEDH parte da concepção de que a educação é um direito essencial para o exercício de outros direitos e estabeleceu objetivos a serem alcançados, assim como metas a serem perseguidas em todos os eixos da educação nacional. São ações programáticas que, em tese, se orientam para uma formação de sujeitos conhecedores de seus direitos, sabendo exercitá-los, participantes de uma sociedade democrática e livre (BRASIL, 2018).

Dentre essas ações programáticas, houve o estabelecimento, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, no ano de 2012. Segundo Dias Júnior (2021, p. 84), “a diretriz é um texto normativo de seguimento obrigatório pelos sistemas de ensino e informa que tem como base fundamental os diversos documentos” ratificados pelo Estado brasileiro ou estabelecidos no âmbito nacional. A formação dos educandos em EDH deve ser para a vida cotidiana e social, assim como os sistemas de ensino devem ser

orientados a planejar e desenvolver a efetivação da EDH, levando em consideração o contexto de vida dos educandos e os lugares em que vivem.

Assim, a Educação em Direitos Humanos, segundo as normas aqui descritas, deve considerar a formação de sujeitos pertencentes a uma comunidade, tendo seus contextos de vida respeitados e as suas singularidades consideradas. Dessa forma, são valiosos os ensinamentos de Sousa Santos (2003; 2001), Candau (2014; 2008), Estevão (2013), Santos; Lima e Vale (2020), e Walsh (2010), que há muito estudam e desenvolvem ações voltadas para a Educação em Direitos Humanos.

Até aqui, ressaltamos as normas internas e internacionais sobre a questão, mas efetivamente essas normas foram cumpridoras de suas diretrizes? Chauí (2020) alerta-nos para a correta compreensão do que a previsão dessas normas significa. Em verdade, diz a autora que a previsão de direitos para a proteção dos Direitos Humanos e da democracia são importantes marcos na luta pelo alcance destes, mas a necessidade de estarem escritos, codificados, presentes nas normas postas é um reflexo de suas violações. Se já tivéssemos alcançado o local de efetivo cumprimento e proteção de tais direitos, não haveria necessidade de leis os prevendo.

Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos é um instrumento valioso para a efetivação e exercício dos demais direitos, contudo, necessita de ser implementada. Para Benevides (2003), a Educação em Direitos Humanos é necessária, atual e possível, embora seja um trabalho complexo e difícil e que deve se desenvolver de maneira permanente e global.

Ademais, é necessário lembrar que há uma parte significativa do discurso humanista que não serve à formação de sujeitos de direitos e sim aos interesses mercadológicos. Estevão (2013) chama de 'pontos cegos', propondo "um outro humanismo, que contribua para reverter criticamente essa situação e para redignificar a democracia, os direitos e a justiça" (ESTEVÃO, 2013, p. 179).

Por outras palavras, a onda do que aqui é apelidado de *novo humanismo* traz consigo evidências que, na sua percepção imediata e próxima, acabam por construir uma realidade e uma verdade (e dominações também) coerentes com o novo espírito do capitalismo tardio, escondendo simultaneamente *pontos cegos*, ou seja, outras realidades, outras conexões, outras verdades, não conformes com a atual ordem económica e financeira e o modo como a democracia, os direitos humanos e a justiça aí encaixam (ESTEVÃO, 2013, p. 181).

Este ‘novo humanismo’ que serve apenas aos interesses do capitalismo, como reforço de sua concepção ou para a manutenção do status opressor que boa parte da população mundial vive, isto é, um contexto de desigualdade em que não são protegidas suas singularidades ou sua cultura, massacrando suas formas de vida para se adaptarem ao consumismo cada vez mais exacerbado ou crenças na premissa de que esta ordem social não necessita de mudança significativa, não serve para a proteção dos direitos humanos, para a humanização da população. Em verdade, apropria-se de seus conceitos para realimentar a superestrutura massacrante que exclui e marginaliza os seres humanos cada vez mais. A escola, como todas as estruturas sociais, é cooptada a participar desse movimento, de maneira que suas ações educativas são voltadas para esse ideal específico que não rompe com a estrutura hegemônica, pelo contrário, a auxilia e reforça seus grillhões opressores. Mézáros (2008) corrobora essa compreensão e acrescenta que:

Quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mas unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades – também na forma da “privatização” promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado – para a perpetuação da sociedade de mercadorias (MÉSZÁROS, 2008, p. 80).

Dessa forma, a escola é assujeitada aos interesses mercadológicos, o que causa impactos na sociedade, pois não só não rompe com este paradigma, como interfere no processo de tomada de consciência por parte dos educandos e educadores. No jogo dialético das relações pessoas-mundo, a escola mediatiza o conhecimento e interfere nessas relações, limitando o conhecimento para que sejam mantidas intactas as determinações da superestrutura do capitalismo tardio na sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global neoliberal desse sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2008).

Também Frigotto (2003) denuncia essa utilização dos conceitos de Direitos Humanos e da própria educação, que foram apropriados pelo capitalismo tardio em sua recomposição, diante da grave crise pela qual passa essa estrutura de poder, e gerando inúmeras formas de violência e exclusão. Frigotto (2003, p. 18) considera que a educação “foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – capital humano” e nos últimos tempos passou a ser definida, especialmente pelos neoliberais, como “uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de

produção”. Frigotto (2003) lembra-nos que a ressignificação dessas categorias pelos ‘homens de negócio’ não é capaz de reduzir ou anular os dilemas e contradições que perpassam a tentativa de adequar a educação aos seus interesses, desenvolvendo aí um espaço para uma alternativa de sociedade e de educação democráticas.

Colaborando com esse pensamento, Estevão (2013) alerta-nos para o que essa ‘educação’ é:

[...] mais uma construção pedagógica desarticulada do contexto e das questões do conhecimento e da epistemologia, que nos inibe de falar de outros tempos e de outros espaços onde se afirmam outros sujeitos e outras pedagogias (de emancipação, por exemplo) (ESTEVÃO, 2013, p. 185).

Essa realidade é observada na escola brasileira, especialmente quando se orienta para a construção de conhecimentos ocidentalizados, desprezando os conhecimentos produzidos pelos povos originários, por exemplo, ou ainda quando pretende a homogeneização desses povos tão diversos, alcunhando-os pelo termo genérico de “índios”. Até o material didático produzido é orientado para a construção de estereótipos que promovem unicamente um distanciamento nas relações entre os povos que compõem a comunidade nacional, não abrindo espaço para a discussão de outras formas de viver que não sejam aquelas que nos orientam para sermos capital humano.

Nessa direção, fica clara a necessidade de uma Educação em Direitos Humanos que desarticule este estado de coisas que exclui e marginaliza, que prepara mão-de-obra para o mercado, que forma apenas para serem consumidores do que o capital produz (SANTOS; LIMA e VALE, 2020). Uma educação que forma o ser crítico e consciente com sua responsabilidade, contribuinte da sociedade em que vive, emancipado e educado em direitos, pronto para exercitá-los e de se afirmarem sujeitos de direitos (ARROYO, 2017). Frigotto (2003, p. 21) ensina-nos que, nesta estrutura neoliberal, “a educação é, pois, compreendida como elemento constituído e constituinte crucial de luta hegemônica”, e que o “embate contra-hegemônico traz a exigência de uma alternativa que tenha a democracia como o valor fundamental”.

Nessa direção, Boaventura de Sousa Santos (2001) diz que a política de Direitos Humanos é uma política cultural. Aqui, o autor aponta a tensão entre a dimensão nacional (ou global) das violações de Direitos Humanos, assim como a luta em defesa deles, e as questões culturais específicas. Os tratados internacionais

de Direitos Humanos do sistema global (sistema atrelado a ONU), por exemplo, não consideram os aspectos culturais específicos, verticalizando o modo de proteção desses direitos, na perspectiva da universalidade. Esta verticalização é facilmente observável na escola pública brasileira, conforme Candau *et al* (2014) e Paro (2016), pois é constituída de forma significativamente autoritária e violenta, trabalhando no sentido da homogeneização dos saberes e comportamentos.

Em verdade, há um forte componente colonizador no currículo e nas práticas educativas, como se o conhecimento produzido pelas culturas originárias das Américas tivesse menos valor, ou a cultura produzida pelas comunidades, especialmente as periféricas, fosse ilegítimo ou indesejável. Essa colonização das atividades educativas e da própria estrutura institucional é, para Cândia (2017), violenta, autoritária e trabalha no sentido da homogeneização dos comportamentos e dos sujeitos, descaracterizando e invisibilizando as diferenças. Para o autor, o nosso sistema educativo ainda se apoia na lógica das oposições binárias: de um lado sempre ainda há o desejável, o legítimo, quase sempre de origem colonial, ocidentalizada e universalista; e de outro, o ilegítimo e o indesejável, o colonizado em posição inferiorizada, na tentativa de diluir essas culturas, e suas diferenças individuais e coletivas, na universalidade.

Boaventura de Sousa Santos (2001) defende que a política de Direitos Humanos – e na mesma medida a política que deve direcionar a Educação em Direitos Humanos – pode ser global, na proteção do que o autor chama de patrimônio comum da humanidade, como a sustentabilidade da vida humana na Terra, ou temas ambientais de impacto para todo o planeta e, ao mesmo tempo, cultural, uma vez que todas as culturas são incompletas e os Direitos Humanos não são universais em sua aplicação. O autor nos lembra que falar de cultura é falar de diferenças, de particularismos.

Importante destacar, como já feito na introdução, que a abordagem conceitual que esta pesquisa adota acerca da igualdade e da diferença é a proposta por Boaventura de Sousa Santos (2001; 2003), que trata a igualdade como denúncia das desigualdades sofridas pelos povos, especialmente os do sul do planeta, que sofrem nos corpos e na vida, todos os dias, a violência, a degradação ontológica – Paulo Freire chama de desumanização – e que serve como instrumento de luta e resistência. Para o mesmo autor:

(...) temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SOUSA SANTOS, 2003, p. 56).

O conceito de diferença e (des)igualdade está profundamente imbricado no trabalho de Boaventura de Sousa Santos, pois é desta diferença que se faz emergir as necessidades de luta e resistência e na qual permeia a busca por uma igualdade substancial, que não descaracteriza o ser, mas que o acolhe e o respeita, garantindo a todos a dignidade que o ser humano traz inata em sua constituição. Como então contornar essa tensão, sendo os Direitos Humanos (e aqui a igualdade como um desses direitos) ao mesmo tempo globais (ou nacionais) e respeitando as diferenças culturais?

Para Boaventura de Sousa Santos (2001, p. 15), “a complexidade dos direitos humanos reside em que eles podem ser concebidos, [...] quer como globalização hegemônica, quer como globalização contra-hegemônica”. Na primeira perspectiva sempre serão utilizados como instrumentos do “choque de civilizações” “de cima-para-baixo”; quando são tomados na segunda perspectiva – contra-hegemônica – devem “ser reconceitualizados como multiculturais”.

Assim, é necessário observar que os conceitos de Direitos Humanos que estão postos nas normas internacionais e mesmo no âmbito do Estado brasileiro são ocidentais, hegemônicos, de cunho notadamente neoliberal.

A marca ocidental, ou melhor, ocidental-liberal do discurso dominante dos direitos humanos pode ser facilmente identificada em muitos outros exemplos: a declaração universal de 1948, elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo; no reconhecimento exclusivo de direitos individuais, com a única exceção do direito coletivo à autodeterminação, o qual, no entanto foi restringido aos povos subjugados pelo colonialismo europeu; na prioridade concedida aos direitos civis e políticos sobre os direitos econômicos, sociais e culturais e no reconhecimento do direito de propriedade como primeiro e, durante muitos anos, o único direito econômico (SOUSA SANTOS, 2001, p. 17).

Estas marcas ocidentais estão presentes nas principais normas de Direitos Humanos e na própria Constituição Federal do Brasil, normas estas que buscam a universalização, desconsiderando as pluralidades que compõem a nossa sociedade. Veja-se o exemplo acerca da Base Nacional Comum Curricular-BNCC. Como ter um currículo comum em uma sociedade tão plural como a brasileira? Onde ficam os

saberes dos povos indígenas, das comunidades quilombolas e das comunidades periféricas com sua produção cultural tão rica e vasta? A escola, espaço de cruzamento de culturas, ao desconsiderar a produção cultural dos locais em que está inserida, atua na direção da invisibilidade e silenciamento dos sujeitos aos quais alcança, suas histórias de vida esquecidas ou enclausuradas pelo currículo verticalizado e pretensamente universal.

Boaventura de Sousa Santos (2001) propõe então que a superação dessa hegemonia seja por intermédio de um diálogo intercultural sobre a dignidade humana, para que a diversidade não seja esvaziada da diferença. Este diálogo pode levar a uma concepção múltipla de Direitos Humanos, que não recorre a falsos universalismos, mas, em verdade, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis. Essa concepção não menospreza as identidades culturais que se expressam de forma local, ao contrário, as incorpora procurando aspirações semelhantes uma vez que cada cultura é incompleta e a consciência sobre essa incompletude deve ser buscada para a construção de uma concepção multicultural de Direitos Humanos.

Aqui é preciso lembrar de Moreira e Candau (2008), ao enfatizar que o multiculturalismo é polissêmico e pode ser tomado em diferentes abordagens, tais como: o multiculturalismo assimilacionista, que procura 'integrar' os grupos excluídos e marginalizados à sociedade e a conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica; o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural, que enfatiza o reconhecimento das diferenças, mas de tal forma separatista que terminou por favorecer o distanciamento entre as diversas culturas e desconsiderando a dinamicidade da construção das identidades culturais; e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade, que articula as políticas de igualdade com as de identidade, considerando a interatividade que se constrói nas relações culturais, uma vez que nenhuma cultura é definitiva e acabada.

Essas diferentes abordagens ou a polissemia do termo multiculturalismo podem gerar alguns equívocos, tais como a proposta de assimilação de uma cultura por outra ou o reconhecimento estático das diferenças, o que pode gerar um 'apartheid cultural' (MOREIRA; CANDAU, 2008). Dessa forma, nos filiamos à perspectiva adotada por Moreira e Candau (2008), a do multiculturalismo interativo, "que acentua a **interculturalidade** por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem

políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 22, grifamos).

Moreira e Candau (2008) estabelecem algumas características que consideram significativas para especificar a interculturalidade: a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais; a concepção de que as culturas estão em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução, pois, certamente, cada cultura tem suas raízes, mas são históricas e dinâmicas; a afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas; a concepção de que as relações culturais estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos; e a não desvinculação das questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo.

Nessas considerações, a educação como está colocada – instrumento hegemônico a favor do neoliberalismo – não seria capaz de romper o processo de exclusão e violação dos direitos humanos. A interculturalidade, a partir da compreensão de Walsh (2010), especialmente em nossos países – latino-americanos – com suas diversidades culturais, é essencial para rompermos com os legados eurocêntricos e a geopolítica dominante. Para Candau (2008, p. 17), o continente latino-americano foi “construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes”.

Nós vivemos, como dito, desde a redemocratização, a afirmação de direitos fundamentais, a incorporação de tratados internacionais de Direitos Humanos e um massivo reconhecimento de direitos dos grupos historicamente excluídos, especialmente os grupos indígenas e os afrodescendentes. Parece, então, que caminhamos para que a efetivação dos direitos desses grupos e dos direitos humanos de uma forma geral ocorra finalmente. Mas não é o que a observação da realidade nos demonstra. Tubino (2005), nessa direção, alerta-nos para não cairmos na cilada da interculturalidade ‘funcional’, no sentido de que o reconhecimento desses direitos e o respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação.

Além das já citadas normas que não se efetivam e não rompem com o paradigma hegemônico, um exemplo que pode ser aludido e relacionado a esta cilada da interculturalidade em seu aspecto meramente funcional é a previsão em lei da disciplina de estudos de história e cultura afro-brasileira e africana, que deve ser incorporada nos currículos das instituições educacionais no país como forma de viabilizar medidas educacionais voltadas à valorização e ao respeito à diversidade, bem como instrumento de reconhecimento da contribuição histórica desses atores sociais, que muitas vezes foram relegados a condições subalternas ou coadjuvantes.

Embora a previsão seja importante, ela deve ser acompanhada com a mudança dos padrões dentro das instituições de ensino, pois a mera previsão e reformulação dos currículos e programas de disciplinas, sem uma mudança de mentalidade e a firmeza de um compromisso com o rompimento da violência racista ainda hoje visualizada nas mais diversas estruturas sociais brasileiras, é apenas funcional, pois não efetiva a visibilidade das diferenças e das desigualdades que permeiam a escola pública e que impactam na produção e reprodução da vida e do conhecimento no país.

Essa perspectiva, a funcional, também não serve para uma Educação em Direitos Humanos. A interculturalidade que se propõe contra-hegemônica, no dizer de Walsh (2010), é a interculturalidade crítica, para quem a diferença se constrói dentro de uma estrutura de poder de matriz colonial, e assim deve ser compreendida, perpassada por essa relação de poder. A interculturalidade é assim compreendida como uma ferramenta de entendimento, construção e posicionamento e, também,

(...) como projeto político, social, ético e epistêmico – de saberes e conhecimentos –, que afirma a necessidade de mudar não apenas as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a inferiorização, a racialização e a discriminação (WALSH, 2010, p. 79).

Assim, a educação na perspectiva da interculturalidade funcional, só permite a manutenção e sobrevivência das desigualdades sociais, culturais e políticas. O conceito de interculturalidade crítica aproxima-se da teoria crítica da realidade, propondo um rompimento com a realidade excludente em que a escola brasileira se funda, a realidade da imposição do saber e da racionalidade única e universal, do

sujeito epistêmico singular, legítimo porque hegemônico e tomado como parâmetro para ‘uma’ medida de conhecimento, aprendizagem e formação, e que violam mais e mais os Direitos Humanos dos diferentes povos e das formas plurais de existência que se inter-relacionam na instituição escolar.

Para Cândia (2017), a educação escolar ainda funciona como espaço privilegiado para alguns, mesmo após a redemocratização e a previsão da educação como direito fundamental. Para o autor, a interculturalidade, na relação com a multiculturalidade, tem um componente reivindicativo e transformador, uma vez que propõe superar a multiculturalidade no seu viés assimilacionista e diferenciacionista, pois não apontam para uma política de convivência. Para Cândia (2017), assim como para Moreira e Candau (2008), a multiculturalidade implica na aceitação do diferente; a interculturalidade implica que os diferentes se encontram em um mesmo mundo e devem conviver em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos. Embora Boaventura de Sousa Santos continue utilizando o termo multiculturalismo, ao propor uma epistemologia do Sul, sua abordagem de multiculturalismo em muito se aproxima como a interculturalidade, e com esta dialoga.

Sabe-se que a perspectiva da interculturalidade em sua acepção crítica ainda é uma tarefa complexa e desafiante, especialmente no Brasil, assim como o é também a Educação em Direitos Humanos, ainda mais por ela ser efetivamente tomada como instrumento de luta contra-hegemônica, pois diz respeito a construção de um outro pensamento crítico, que se afasta do conhecimento gestado pelo legado eurocêntrico. Walsh direciona-nos para esta compreensão do desafio que se propõe, mas que é necessário, uma vez que somente assim se dará “uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro norte global” (WALSH, 2005, p. 25).

Dessa forma, Santos; Lima e Vale (2020, p. 3) apontam-nos para as diretrizes que devem nortear a construção de processos educativos em Direitos Humanos, rompendo com a perpetuação das “complexas relações e arranjos de poder presentes na sociedade”. No texto, os autores sistematizam os elementos que acreditam ser necessários para a construção de uma escola que se converte em um espaço protetivo de direitos, transformando o paradigma da “atualidade, baseado na racionalização de saberes hegemônicos”. Os autores esclarecem desde logo que essa escola deve ser um “espaço valorativo da diversidade”, pois esta é condição

educativa para a transformação de todos em sujeitos de direitos protagonistas de sua própria história (SANTOS; LIMA E VALE, 2020, p. 2).

Santos; Lima e Vale (2020) delineiam dez elementos estruturantes – decálogo – que devem orientar a construção dessa escola protetiva. Tais elementos devem se relacionar de maneira complementar e interdependentes, pois há a necessidade de estarem presentes todos atuando de forma concomitante, “aliados a um princípio comum: a garantia da dignidade de cada uma e cada um que compõe a escola” (SANTOS; LIMA E VALE, 2020, p. 4).

Portanto, o primeiro elemento descrito pelos autores é a universalidade e a obrigatoriedade da escola pública. Obviamente esses direitos estão estabelecidos nas normativas educacionais – muito embora, de maneira recente na História brasileira –, mas é necessário possibilitar condições para o acesso e a permanência dos alunos, especialmente de crianças e adolescentes em comunidades rurais ou espaços urbanos periféricos, em que as necessidades econômicas, especialmente a fome, se apresentam obrigando esses jovens ao trabalho antes da idade adequada, abandonando a escola. As condições materiais de existência dessas pessoas impõem a elas mínimas oportunidades para uma educação de qualidade e é dever do Estado possibilitar, por intermédio de políticas públicas educacionais e sociais, a disponibilidade de vagas de modo obrigatório e universal.

O segundo elemento é a necessidade de que a escola seja democrática e, nesta direção, é compreendida como espaço para o debate de ideias e de cooperação para o respeito do direito de todos e todas, um espaço de interação para a formação capaz de ampliar o desempenho cívico. Aqui, essa noção se afasta da democracia de cunho liberal, na compreensão de Chauí (2020), já que o liberalismo compreende a democracia como espaço para as disputas individuais e individualista. A escola democrática, na visão de Santos; Lima e Vale (2020), é um espaço de vivência solidária e coletiva.

O terceiro elemento é a laicidade da escola pública, este sendo o aspecto mais difícil de se encontrar e de menor discussão nos espaços escolares, em virtude, especialmente, da presença massiva do cristianismo entre nós. A inclusão de pautas de educação religiosa que estão fora deste eixo cristão, como as religiões de matrizes africanas ou indígenas, ou mesmo a proteção daqueles que não expressam nenhuma convicção religiosa, é extremamente difícil de ser observada na escola pública. Mas deve ser buscada a educação religiosa a partir de “seu

caráter científico, enquanto ensino de história e/ou ciências da religião, e não de credo ou doutrina religiosa” (SANTOS; LIMA E VALE, 2020, p. 8).

A escola inclusiva é o quarto elemento estruturante para Santos; Lima e Vale (2020), mas ressaltando que a escola inclusiva como espaço protetivo de direitos extrapola a noção de inclusão de pessoas com deficiência, pois, deve se referir “à inclusão como demanda política de acolhimento dos diversos mundos que compõem o espectro social, buscando superar a dimensão imprescindível, mas restrita, da inclusão das pessoas com deficiência”. Os autores ressaltam que é necessário se vislumbrar os aspectos desiguais de existência dos sujeitos participantes da comunidade escolar. A escola inclusiva é aquela que considera esses aspectos, pois, embora inclua no ingresso, exclui na permanência, pois “reproduz diretrizes sutis de exclusão [...] reproduzindo desigualdades” (SANTOS; LIMA E VALE, 2020, p. 8-9). Portanto, a escola aqui compreendida como inclusiva é aquela que promove a justiça social em suas escolhas pedagógicas e curriculares, que observa e focaliza as desigualdades e diferenças que permeiam seus espaços para considerá-los, reconhecer seus conhecimentos e identidades.

O quinto elemento é a implementação da escola integral e em tempo integral, com a “complementação do currículo escolar com atividades esportivas, de lazer, artísticas e outras que considerem a integralidade da personalidade do ser humano”. Santos; Lima e Vale (2020) partem da compreensão de que a escola que privilegia a educação integral de seus educandos, amplia sua formação cidadã. Nesta direção, parte:

[...] do pressuposto de que ampliar a presença de estudantes e professores na escola ao longo dos dias aumenta as perspectivas de seu contato com valores que contribuem para a solidariedade humana, a valorização do diferente, a criação de espaços e tempos que potencializem o intercâmbio de ideias e a inclusão social nas suas mais variadas formas e modalidades (SANTOS; LIMA E VALE, 2020, p. 10).

A construção de um espaço escolar protetivo tem como sexto elemento a centralidade no aluno para a escolha de todas as suas atividades, do seu planejamento pedagógico, suas práticas e processo educativos, objetivando o desenvolvimento do aluno e sua dignidade, o desenvolvimento integral deste como pessoa. A escola, além de observar os marcos regulatórios educacionais que estabelecem os direitos dos educandos, deve ainda aprimorar esses direitos voltando suas atividades para a formação dos alunos, considerando suas

necessidades, “em todas as etapas que definem o processo de ensino e aprendizagem”. A escola deve “potencializar o posicionamento crítico, responsável, consequente e construtivo dos educandos em diferentes situações; e, por fim, conhecer, valorizar e respeitar a pluralidade ideológica que nos organiza enquanto nação” (SANTOS; LIMA E VALE, 2020, p. 12).

O sétimo elemento proposto pelos autores para a estruturação da escola protetiva é ser esta sustentável. Mas é preciso destacar, assim como o elemento inclusão, que a ideia de sustentabilidade aqui extrapola as questões ecológicas e ambientais, pois em verdade a escola sustentável é aquela que é vista pela comunidade “como um bem social comum”, como uma “referência institucional”, “como instituição que se organiza em torno da efetivação de sua função social”. A atuação e o trabalho desenvolvidos pela escola devem ser vistos, e suas ações pautadas, “para a formação das pessoas, para o fortalecimento da democracia na sociedade e para o processo de ‘cidadanização’ dos que ali se encontram” (SANTOS; LIMA E VALE, 2020, p. 12).

A promoção da formação continuada da comunidade educativa é apresentada como oitavo elemento estruturante da escola, alertando os autores que essa formação deve ser um processo contínuo e envolver todo a comunidade educativa, sejam eles profissionais da educação ou não. Mas, para além da formação da comunidade educativa, há uma necessidade premente de observar a formação permanente dos profissionais da educação. Uma formação técnica, voltada para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e da fundamentação acadêmica, mas se configura, ainda, como “uma estratégia de dimensionamento da ação humana dos professores no ambiente escolar, considerando a complexidade do ato de ensinar e do fenômeno educativo”. A formação deve ser voltada para a compreensão de seu papel enquanto profissional da educação, do lugar que ocupa na sociedade, problematização da ação docente e de todo o corpo escolar, pois a sua ação, apesar dos conflitos advindos das relações, atua em torno da efetivação da dignidade humana como princípio pedagógico (SANTOS; LIMA E VALE, 2020, p. 13).

O nono elemento que se apresenta como estruturante é, conforme os autores, a perspectiva intersetorial que deve ser observada pelas políticas de proteção de direitos, especialmente de crianças e adolescente, sendo a escola uma das instituições pertencentes a esta rede que se articula na garantia dos direitos postos nos marcos regulatórios e protetivos de direitos. É a compreensão de privilegiar a

participação efetiva dos vários atores – a escola entre eles – em torno de um objetivo comum (SANTOS; LIMA E VALE, 2020, p. 14).

Por fim, o último elemento do decálogo propõe estruturar a escola como produtora de capital social, atuando contra o individualismo que impregna a ideia neoliberal de educação, pois procura fortalecer os laços de solidariedade e proporcionar um espaço de “aprendizagem de valores democráticos”, contribuindo “para o desenvolvimento da capacidade associativa, da cooperação mútua, da construção de redes e de relações de reciprocidade”. A escola, assim compreendida, se converte como produtora de capital social quando atua “como o lugar da construção da cidadania ativa e da cultura pública republicana e democrática (SANTOS; LIMA E VALE, 2020, p. 12).

Esta compreensão da escola se relaciona com a compreensão de seu papel social para a conscientização problematizadora da realidade em que está inserido o educando, seja ele o aluno ou o profissional da educação quando em formação (na formação inicial ou em serviço, os processos formativos devem considerar a conscientização sociopolítica do sujeito). Mas muitos outros desafios e obstáculos se colocam para que essa educação emancipatória se estabeleça com efetividade.

Essa conscientização do profissional da educação, orientada pelas formações e pelo princípio dialógico da reflexão-ação, pode encontrar na Educação em Direitos Humanos uma possibilidade de ruptura com o paradigma de exclusão e marginalização perpetuada pela construção da escola, apenas como espaço instrucional. Mas não qualquer inclusão de temas sobre Direitos Humanos, uma vez que, como demonstrado, há várias acepções em que essa temática pode ser tomada, correndo-se o risco de incluir temas que não problematizam a realidade e não visam à transformação. Veja-se que o fazer educativo pode ser orientado apenas para a manutenção hegemônica e que, em muitos casos, a mera conscientização não possibilitará a transformação almejada, posto que as relações de poder podem se sobrepor à vontade educativa libertadora dos profissionais da educação.

No entanto, a partir da obra de Paulo Freire, buscamos compreender o que significa conscientizar para uma ação educativa transformadora, tarefa extremamente difícil, mas de importante relevância para uma reflexão problematizadora da realidade, a fim de educar para a emancipação.

2.2 Conscientização Sociopolítica e a necessidade de se reconhecer sujeito de direitos para educar em Direitos Humanos

Antes de aprofundarmos acerca da conscientização sociopolítica, queremos ressaltar que todo o trabalho de pesquisa aqui desenvolvido é voltado para uma perspectiva de qualidade social da educação, qual seja, uma educação comprometida como um ato político e uma prática social transformadora, uma qualidade que se afasta da qualidade econômica que a sociedade do capitalismo tardio deseja, preocupada unicamente com o aspecto econômico da educação e que forma apenas ‘capital humano’ para abastecer as exigências do mercado consumidor e de trabalho (CAMPOS, 2018).

No que diz respeito à categoria ‘conscientização’, nos valem da abordagem de Paulo Freire acerca do tema. Freire (1979) destaca em sua obra a posição relevante e determinante que a ação conscientizadora deve ocupar no processo educativo, somente assim a educação se constituirá como ato político e prática social transformadora, o que “impõe uma reflexão sobre a natureza da consciência, em si mesma, e da conscientização como um processo” (OLIVEIRA E CARVALHO, 2008, p. 220). Sendo assim, formar sociopoliticamente significa fazer emergir, segundo Freire (1979), a vocação de todas as pessoas, de serem sujeitos, com autodeterminação, capazes de refletir sobre o mundo a sua volta, críticos, com capacidade de decisão e organização. Pessoas emancipadas que conseguem ultrapassar o discurso das concepções dominantes que as desumanizam e as retiram da sua condição de sujeitos de direitos.

Paulo Freire (1979) aborda a conscientização como processo necessário para a humanização. O ato educativo e o ato político estão vinculados na teoria e na prática da transformação. Nesse contexto, Freire (1979) orienta-nos a compreender a conscientização como transposição da esfera ingênua da apreensão da realidade para uma esfera crítica, que se dá na práxis, no sentido dialético da ação-reflexão, assumindo os seres humanos o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Nesse sentido, a ação conscientizadora é um processo histórico e dialético que deve considerar sempre o compromisso permanente com a transformação do mundo.

Desta maneira, o processo de alfabetização política – como o processo linguístico – pode ser uma prática para a “domesticação dos homens”, ou uma prática para sua libertação. No primeiro caso, a prática da

conscientização não é possível em absoluto, enquanto no segundo caso o processo é, em si mesmo, conscientização. Daí uma ação desumanizante, de um lado, e um esforço de humanização, de outro (FREIRE, 1979, p. 16).

Gadotti (2005) reforça essa compreensão descrevendo que o trabalho dos profissionais da educação na escola depende da forma como ele é desenvolvido. Para a ação transformadora, é preciso que a escola se comprometa com a formação crítica e emancipadora, e que oriente seu trabalho na percepção das relações de poder que permeiam e perpassam a escola e a sociedade, agindo na intenção de romper com este paradigma. No entanto, nem sempre isto é possível, exatamente porque as relações de poder que atravessam a escola pública brasileira acabam por direcioná-la a reproduzir as demandas sociais que a ideologia dominante impõe sobre a instituição e a própria comunidade em que está inserida.

Em outra direção, se a escola atua em uma ação educativa, considerando as contradições que perpassam a sociedade, especialmente esta sociedade neoliberal, questionando criticamente a finalidade do trabalho que desenvolve, buscando saber, como nos lembra Candau e Sacavino (2013), sobre ‘quem a escola quer formar?’, ‘para que quer formar?’, ‘a favor de que quer formar?’ e ‘contra o que quer formar?’, possibilitará um espaço em que estão vinculados o ato educativo e o ato político. É nessa direção que Paulo Freire (1979; 1987; 2020) entende a educação como prática da liberdade, uma educação que promove uma aproximação crítica da realidade.

O desafio colocado está, então, em como construir esses espaços de formação e conscientização, especialmente quando não há interesse efetivo na transformação da sociedade, como ficou demonstrado nos capítulos anteriores, notadamente quando se percebe que a escola na pós-modernidade tem sido cooptada pelo capitalismo tardio, ou pela globalização neoliberal para se tornar um instrumento de dominação, não sendo interesse dos grupos hegemônicos que essa conscientização se efetive, e que os atores do processo educacional construam suas subjetividades de modo a intervir de forma transformadora e significativa na realidade de exclusão em que estão inseridos e retomem sua condição de seres humanos.

Os sistemas de poder orientam essa escola para o fazer educacional violador das subjetividades, uma escola excludente que reforça as desigualdades e descaracteriza as diferenças de suas existências plurais para uma universalização

que deixa de formar sujeitos de direitos para formar consumidores e operários das forças produtivas do capital. Nessa mesma direção, é importante que se compreenda que a Educação em Direitos Humanos pode ser colocada como mero instrumento de dominação, especialmente quando se reveste do viés ocidentalizado e colonizador do universalismo. É preciso que se compreenda como estão relacionadas a conscientização como prática da liberdade em diálogo com a Educação em Direitos Humanos.

2.2.1 A relação entre a Conscientização e a Educação em Direitos Humanos

A epistemologia do conhecimento de Paulo Freire está alicerçada sobre a categoria do diálogo como paradigma educativo e sobre a conscientização para a humanização, utilizados na direção da ação transformadora e na educação como prática da liberdade. Para compreender a relação entre a conscientização e a Educação em Direitos Humanos, buscamos refletir sobre a categoria diálogo em Paulo Freire. Referido pensador (1979) problematiza que o diálogo sempre permeou a relação entre os seres humanos e sua obra é inteiramente atravessada por esta forma de compreender o processo educativo e comunicacional entre os sujeitos do processo educativo. Nesse sentido, o diálogo para Freire (1987) está inserido em um processo amplo e histórico de luta, transformação e libertação dos oprimidos que, ao problematizarem a realidade, nas suas intersubjetividades, constroem história e saberes.

Para Paulo Freire (1987) é inconcebível o processo educativo sem o diálogo, sendo pressuposto para a criação e construção coletiva do conhecimento, gestado entre sujeitos históricos. Segundo Querette (2007), o diálogo para Paulo Freire é instrumento de libertação dos excluídos. Em seus últimos trabalhos, Paulo Freire não só manteve o diálogo como caminho para a prática educativa e de emancipação, como ampliou a categoria dos excluídos, acrescentando novos grupos sociais (ANDREOLA, 2018). Nesta compreensão, constituiu, em termos teóricos, o diálogo que deveria ser estabelecido entre os diferentes, porém ainda pertencentes aos oprimidos e desprivilegiados, sugerindo a união desses grupos em prol de estabelecerem uma causa comum para se fortalecerem, em lugar de exaltarem o que os tornava dessemelhantes. Para Andreola (2018), nesta concepção, Paulo Freire trabalha numa perspectiva de diálogo intercultural.

Querette (2007) ressalta que o diálogo é condição fundamental para o processo educacional, mas em Paulo Freire ganha especial relevância, já que se reveste em ferramenta para a luta dos sujeitos históricos que compõem a dinâmica educativa e possibilita outras formas de convivência, de ação, de luta e de discussão. Para Andreola (2018), é ainda uma forma de romper o silêncio imposto pelas formas coloniais de opressão.

O aspecto mais importante, destacado por Andreola (2018) acerca do projeto educativo de Paulo Freire, é sua obra e epistemologia terem nascido do diálogo com o povo, de forma concreta, não apenas pensada em um gabinete e, por isso mesmo, o diálogo não é tomado como meramente uma técnica ou método pedagógico e sim, um método epistemológico, pois, por intermédio do diálogo, ele sempre se preocupou com uma nova teoria do conhecimento. Os diálogos promovidos por Paulo Freire com o povo foram sempre voltados para que estes se reconhecessem como sujeitos de direitos, caminhantes para sua humanização, comprometidos historicamente com a luta e a libertação de si e dos seus companheiros de opressão e exclusão.

Paulo Freire (1979; 1987) propunha como prática educativa que, por intermédio do diálogo, fossem alcançadas as palavras geradoras ou temas que as experiências e as vivências dos educandos indicavam, mas que não ficassem restritos aos limites desses temas, direcionando para uma consciência crítica dessa realidade mesma. O papel do educador seria o de promover o diálogo, incentivando e cultivando para que esse diálogo se transformasse em uma curiosidade epistemológica, que levasse o educando não só ao pensamento crítico, mas fosse além para gerar neles a vocação de futuros pesquisadores. Andreola (2018) destaca ainda que:

O diálogo, segundo Freire, não é, pois, um mero recurso didático ou procedimento pedagógico para tornar aulas, palestras ou seminários mais atraentes. É também isso. Mas é, acima de tudo, uma exigência essencial, ontológico-existencial para a pessoa humana, para todas as formas de relações humanas e para a vida em comunidade e sociedade. Nessa perspectiva, Freire se insere no leque amplo e diversificado das filosofias assim ditas “personalistas” ou dos “personalismos”, enquanto filosofias que estabelecem, como preocupação central, a afirmação da pessoa humana em sua eminente dignidade e através de todas as suas dimensões (ANDREOLA, 2018, p. 32).

Nessa compreensão, vemos que o diálogo é tomado no sentido de promover, entre os interlocutores, tanto no processo educacional quanto na vida, um lugar de respeito e liberdade, estritamente relacionado a processos democráticos de convivência comunitária. É também um ato de respeito na relação entre os educadores e educandos, entre a escola e a família, e entre os profissionais que atuam na escola, pois essas relações são complexas se tomadas no sentido do individualismo, mas podem ser desmistificadas dessa construção, por intermédio da promoção do diálogo, para o reconhecimento de todos como sujeitos de direitos e pessoas, promovendo o espaço educativo que protege em direitos e respeita todos os seus participantes.

O diálogo é, portanto, uma ferramenta pedagógica para a conscientização. Mas que isso, a única possível, uma vez que estamos diante de questões de conflito, de embate, de diferenças no campo da realidade, diferenças tão profundas, que só podem ser aproximadas para o imbricamento dentro do contexto da interculturalidade crítica, tendo o diálogo como instrumento de aproximação e debate. O educar em Direitos Humanos, por tudo o que até aqui se revelou é um processo de reflexão e crítica para a ação transformadora que encontra no diálogo a única possibilidade de superação das barreiras impostas por uma sociedade excludente. Para Freire (1979), a conscientização é tomar posse da realidade, com “o olhar mais crítico possível [...], que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”. Essa realidade em que estão inseridos o educando e o educador é o ponto de partida para o processo educacional dialógico, e, nessas compreensões, visualizamos a Educação em Direitos Humanos que promove o respeito, a liberdade e processos democráticos de vivência no espaço educacional.

Neste sentir, Candau (2014) diz que o profissional da educação deveria ser um agente sociopolítico transformador e os programas de formação de educadores deveriam privilegiar o compromisso com as práticas e os conteúdos que respeitem os direitos humanos, a emancipação e a transformação da realidade. O trabalho da escola deve ser voltado para essa construção, mas é preciso que o profissional da educação compreenda que sua atuação apontará para uma direção social, vinculado a um dos projetos sociais existentes e em disputa na sociedade. Em verdade, a própria formação do profissional da educação deve ser orientada pela conscientização e diálogo, para que se reconheça também como sujeito de direitos.

Concepções de formação meramente instrucionistas não conseguirão jamais desvelar a realidade para que esse processo seja contínuo e histórico também na ação educativa promovida por este profissional.

A conscientização que orienta para a educação crítica pode possibilitar que os processos educativos construídos sejam voltados para a luta contra-hegemônica. Para Santos; Lima e Vale (2020), os processos que formam sociopoliticamente são necessariamente alinhados com os Direitos Humanos. O desafio que se impõe é que, ao formar em Direitos Humanos e contribuir para a formação deste educador e formador em Direitos Humanos, o trabalho seja desenvolvido de uma forma crítica, tendo em vista a tarefa sociopolítica que esse educador irá exercitar.

Freire (1987) e Paro (2012) alertam para o reconhecimento do docente como sujeito e agente de mudança, creditando a ele a efetivação da educação de qualidade, emancipatória e como prática democrática. Dessa forma, a Educação em Direitos Humanos deve privilegiar a formação do professor, possibilitando a transformação da escola pública no espaço de discussão, construção e conscientização que contribuirá para uma educação libertadora.

Paro (2012) ressalta, nesse mesmo sentido, que o conceito de educação deve ser voltado para uma prática democrática, que a educação é construtora de personalidades humano-históricas e que promove a transformação social, destacando o caráter peculiar do trabalho docente no alcance desses objetivos. Dentro dessa perspectiva, é necessária uma construção de conscientização que possibilite o ensino de cidadania e Direitos Humanos a partir da formação do professor.

Carvalho *et al* (2004, p.437), ao trabalhar a Educação em Direitos Humanos a partir da formação docente, propôs que o trabalho fosse feito por intermédio de uma construção conjunta com os docentes, pois estes são sujeitos nas inter-relações escolares, não devendo atuar de forma isolada “de seus pares e da proposta pedagógica da sua escola”. Outra questão colocada pelo autor é a maneira como a formação continuada se dá: sempre numa perspectiva eminentemente teórica. Para este autor, é um equívoco pressupor uma Educação em Direitos Humanos que se separa da prática.

Monteiro (2019) também ressalta que, para superar essa problemática da formação do profissional da educação, é necessária uma mudança no modelo instrucionista e burocratizado adotado nessa formação. Para a autora, “na

atualidade a competência do profissional deve ir muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento”. E nesse sentido, segue afirmando o papel da formação na educação emancipatória:

Em relação a formação, seja esta inicial ou continuada, surge como uma via privilegiada para se constituir uma compreensão que fundamente uma atividade educacional que possa agir pela emancipação, mesmo diante do atual cenário político-social. Defende-se que em meio a um atropelamento de direcionamentos e cerceamentos sobre sua atividade docente, os professores necessitam de uma compreensão consolidada sobre as possibilidades emancipadoras que permeiam sua prática. (MONTEIRO, 2019, p. 5).

Assim, rechaça-se a ideia de apenas decorar conceitos de Direitos Humanos, mas realmente possibilitar ao professor a prática desses conceitos no ambiente escolar para que o docente materialize a educação emancipatória. Verifica-se que a homogeneização teórica, segundo Moreira e Candau (2008), sem considerar o contexto cultural em que a prática pedagógica se instala, acaba por desestimular a adoção de uma postura democrática que efetive os conhecimentos em Direitos Humanos.

Dessa forma, para além de explicitar os conteúdos conceituais das diversas convenções em Direitos Humanos e dos princípios de cidadania e democracia presentes na Constituição da República, é necessária a adoção de práticas e posturas dialógicas que promovam a conscientização no seio da escola. Na visão de Carvalho *et al* (2004), a formação em Direitos Humanos deve partir de uma concepção diferente de educação, onde:

[...] os ideais e valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania não devem se limitar a ser temas geradores de aula, mas constituir-se em eixos norteadores de toda prática escolar e princípios inspiradores de ações educativas e não só de discursos pedagógicos (CARVALHO *ET AL*, 2004, p. 438).

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos não deve se relacionar apenas a temas transversais, mas constituir uma prática diária, na construção de todas as inter-relações escolares. Para Carvalho *et al* (2004, p. 440), essa temática deve ser o “centro de uma reflexão sistemática, coletiva e cotidiana sobre as práticas de ação educativa de todo e qualquer agente institucional de uma instituição escolar e, fundamentalmente, da equipe de docentes que a integram”. Diante de tudo o que

foi explanado, a Educação em Direitos Humanos em sua perspectiva contra-hegemônica está estritamente relacionada com uma escola que protege e com um ambiente educativo democrático e voltado para a libertação.

A estruturação dessa educação é desafiante, especialmente frente aos vários setores políticos e sociais, que se estabelecem na disputa do poder hegemônico, deixando pouco espaço para o fazer educativo emancipatório. Ademais, mesmo com o desvelar dessa realidade excludente, é possível que não haja uma transformação significativa, uma vez que a sociedade hegemônica se impõe de formas diversas, impossibilitando uma inclusão efetiva das práticas humanizadoras propostas pelos diversos autores aqui trabalhados. Em verdade, romper com a estrutura do capitalismo tardio e das formas opressoras de vida que vemos atualmente é um desafio constante e que se coloca como um obstáculo para a educação.

No entanto, como já considerava Freire (2000), se a educação sozinha não consegue promover a transformação que almejamos, sem ela, tampouco essa transformação é possível. Ademais, sabemos que a conscientização, por si só, não promoverá uma nova sociedade sem opressores, mas ela se mostra como o início do caminho, ou uma proposta que, se viabilizada, direciona para essa sociedade, apesar dos obstáculos que se impõem. Nesse sentido, é que se propõe a Educação em Direitos Humanos como alternativa à prática educativa bancária e estruturante da globalização neoliberal, pois permite, a partir da abertura de espaços dialógicos, a construção de ações educativas na perspectiva crítica, permitindo o impulsionamento de uma ação concreta para a libertação.

2.3 Cotidiano Escolar: documentos, lugares e vivências

Até aqui a construção dessas reflexões levou em consideração as normas sobre Direitos Humanos e o viés epistemológico em que acreditamos que essa educação deve ser direcionada, qual seja, uma educação crítica, que promova a conscientização para a prática de liberdade de todas as pessoas. Agora buscamos compreender o que é o cotidiano escolar, seus documentos orientadores e como este cotidiano é atravessado pelas relações de poder que denunciemos ao longo da construção teórica.

O cotidiano escolar tem sido objeto de estudo de várias pesquisas na área da educação, voltados principalmente, conforme Duran (2011), a compreender, de

forma concreta, a realidade escolar, notadamente como uma realidade que é plural – e ao mesmo tempo diferenciada. Nessa direção, busca-se apreender como a escola é espaço de complexidade, onde se apresentam contradições e onde a unidade se faz representar na diversidade.

Como já demonstrado nos tópicos anteriores, os autores e pesquisadores apontam para algumas questões que devem ser enfrentadas para um contexto de educação emancipadora, tais como a superação da cultura escolar elitista, a gestão não democrática, sem eficiência e equidade, a desinformação da sociedade e os interesses corporativistas que tentam se apropriar da escola, o fracasso escolar, a qualidade ainda em discussão, entre outras (CORREIA E BONFIM, 2018).

Apontamos, ainda, para a necessidade de superação da escola excludente e marginalizante, que não privilegia ambientes de abertura para a democracia e para a cidadania, o respeito e a proteção dos Direitos Humanos e o alcance de uma escola como espaço protetivo e potencializador da humanização das pessoas. Esse contexto de desproteção e exclusão evidencia o que Nascimento e Hetkowski (2009, p. 135), citados por Correia e Bonfim (2018), denominam “cidadania de papel”.

Nesse contexto, o olhar acerca do cotidiano escolar se mostra como caminho para o entendimento dos muitos problemas que a escola pública brasileira enfrenta e para o direcionamento dos caminhos que se devem percorrer para a superação deles, já que a instituição escolar tem sobrevivido não por pacotes de ‘soluções e ações’ arquitetadas nas instâncias de poder, mas se fazendo todos os dias pela retomada e pela prática daqueles que estão nos seus espaços de vivência e que se mobilizam, criando oportunidades, nutrindo sonhos no movimento da resistência (CORREIA E BONFIM, 2018).

Mas o que é o cotidiano escolar? De acordo com o dicionário Michaelis (2022), o cotidiano é o que ocorre diariamente, que é comum, banal, o conjunto de ações que ocorre todos os dias, de maneira habitual e sucessiva. No entanto, a vida cotidiana se mostra mais complexa. Para Heller (2016, p. 31), “a vida cotidiana é a vida do homem inteiro”, pois nela os seres humanos participam com todos os aspectos de sua individualidade e personalidade, nela se colocam todos os sentidos e capacidades intelectuais. Embora o cotidiano possa ser entendido como modo de repetição e de ação sem reflexão, especialmente no modo de produção capitalista, em que há uma forma da vida comum e homogeneizante, para Lefebvre (1981), o cotidiano permite uma análise crítica do real, e, nessa perspectiva, permite observar

o vivido e possibilitar transformações que são enxergadas nas contradições inerentes a essa vida burocratizada.

Nessa direção, o cotidiano escolar é a vida diária da escola, mas a partir do aporte teórico que adotamos, podemos perceber que esta vida diária da instituição escolar é, em verdade, um espaço complexo de interações, em que estão imbricadas as identidades, singularidades e diversas formas de existência, onde esses sujeitos tendem a transformar os espaços físicos em espaços socioculturais. Esses atores sociais, dentro da escola, vão atribuindo significados a esses acontecimentos diários da vida escolar e vão se construindo e reconstruindo, dando sentido social e político a essas práticas e comportamentos, nesse cotidiano marcado por tão complexas contradições (DURAN, 2011).

Nos orientando por Chizzotii (1992), compreendemos que o cotidiano escolar deve ser entendido em sua complexidade, pois os atores do processo educacional não podem ser considerados, univocamente, com trajetórias iguais de vida, embrenhados nas mesmas condições de existência, inseridos em uma realidade uniforme. É necessário que entendamos como esses sujeitos estão na escola, mas também, como suas condições objetivas de vida fazem com que cheguem ali e permaneçam (ou não). É preciso analisar o cotidiano escolar a partir da versão epistemológica que privilegiam as realidades vividas pelos sujeitos e que encontram nelas relevância científica, política, social.

Na contemporaneidade, a escola pública brasileira é constituída, em seu cotidiano, por relações de poder e, conforme Lefebvre (1981), esse cotidiano envolverá todo o complexo de práticas humanas (totalidade), tanto as atividades humanas objetivas, que transformam a natureza e o mundo social, quanto a formação da subjetividade humana. A escola, em seu cotidiano, é perpassada pela superestrutura capitalista, especialmente em sua versão da globalização neoliberal, que se apropria da educação como mecanismo de reprodução e realimentação do sistema. A *práxis*, nesse contexto, irá englobar tanto a base, a vida cotidiana na escola e fora dela, como a superestrutura e suas interações com a base.

Nesse campo, Correia e Bonfim (2018) aludem à necessidade de problematizar essas interações e relações dentro da escola de forma a construir horizontes teóricos e práticos, mais amplos e diversificados, integrando diferentes concepções, vivências e espaços na sociedade como um todo e na escola, especialmente. O cotidiano escolar é compreendido como um espaço-tempo de

vivências, ações e acontecimentos culturais, que são formadores das subjetividades. O espaço escolar é entendido, aqui, como um lugar em que os “sujeitos interagem e a ele dão uma significação particular” (CORREIA E BONFIM, 2018, p. 1033).

Nessas considerações, nos valem da abordagem de Apple (2006) acerca do cotidiano escolar e do currículo, para quem a escola não é uma instituição meramente voltada para a reprodução social e cultural, que molda sujeitos de acordo com a hegemônica ideologia. Essa explicação simplista, nas palavras de Apple (2006), não se coaduna com o complexo cotidiano das escolas imersas em contradições, mediadas pelos significados, relações e contestações que seus sujeitos e espaços de vivência potencializam. O olhar para a escola e seu cotidiano, de acordo com Apple (2006), é muito mais complexo do que se vislumbra *a priori*.

Dessa forma, o cotidiano escolar é orientado pelo currículo posto por intermédio da normativa orientadora da educação brasileira (CF, LDB, BNCC), que forja diretrizes para a atuação escolar, mas também pelo currículo vivido ou pelo currículo oculto, entendidos aqui como as ações do processo educativo, vivenciadas e experienciadas no percurso da formação e que vão além do que foi ou está estabelecido ou prescrito nas normas e no documento curricular. Assim, Monteiro (2014) esclarece que o currículo oculto pode gerar um conformismo e passividade, quando, por exemplo, conforma comportamentos e atitudes e ressalta valores e orientações para um ajustamento dos educandos à forma mais conveniente e submissa às suas estruturas e pautas de funcionamento. Mas pode abrir “espaço para a crítica e para a reflexão em torno das necessidades expressas nas relações sociais da escola” (MONTEIRO, 2014, p. 46).

Nesse mesmo sentido, a escola, para Apple (2006), é entendida como uma instituição social que atua como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, nessa direção, os conteúdos que são eleitos para compor o currículo posto estão imbricados na política e cultura, e a escolha pelo conhecimento produzido por determinados grupos, em detrimentos de outros grupos, silenciados e invisibilizados, demonstra de forma explícita quem tem poder na sociedade.

Portanto, compreendemos que a escola – assim como seus espaços e seu cotidiano – é dinâmica e ‘rebelde’, pois suas práticas podem ser ressignificadas pelos atores do processo educacional e os saberes que emergem da comunidade e das resistências que as lutas desses grupos marginalizados possibilitam são experienciados no currículo vivido e têm se transportado para o currículo posto.

Temáticas como inclusão, gênero, entre outras, começaram a ser consideradas como componentes do currículo e passaram a fazer parte da pauta educacional. Também é atual a discussão em torno do que é local, externo à escola, mas com ela intensamente relacionado, que faz emergir a necessidade de articulação dos “conhecimentos de senso comum aos conhecimentos escolares, transcendendo a discussão filosófica e epistemológica contemporânea, expressando-se nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil” (DURAN, 2011, p. 1031).

Dessa forma, os documentos orientadores, especialmente o Plano Nacional de Educação e Base Nacional Comum Curricular, recomendam que os conteúdos de ensino devam ser trabalhados a partir de uma base comum a todas as escolas e uma parte regionalizada, que permitiria a inclusão das experiências do aluno, considerando o seu contexto de vida e suas relações nos diversos espaços sociais, como a família, escola, bairro, comunidade, entre outros. Esses documentos que orientam o currículo escolar e o cotidiano da escola que é construído a partir dessas orientações, tem um caráter prescritivo. No entanto, compreendemos que o currículo é mais dinâmico e se constitui verdadeiramente no cotidiano da escola, ou em seus tempos e espaços, materializando-se na relação entre os sujeitos que vivenciam essa instituição escolar diariamente (DURAN, 2011).

Ressalte-se ainda que, nesta direção, a BNCC estabelece como diretriz uma abordagem educativa a partir da integração curricular, que visa a democratização da educação por intermédio da superação dos obstáculos que separam os conhecimentos escolares dos conhecimentos produzidos no entorno da instituição e do mundo. Essa diretriz orienta para a observância dos temas integradores, a partir do contexto local e a história de seus sujeitos. Assim:

Em algumas localidades podem surgir temas completamente inusitados e que devem, por sua relevância social, ser igualmente incorporados ao currículo escolar. Estão presentes transversalmente nos conteúdos dos componentes curriculares bem como compõem a parte diversificada do currículo com temáticas que surgem da realidade social da escola, do bairro, do município, da região e do estado (MARANHÃO, 2019).

Os temas integradores, nesta abordagem, têm como uma característica a possibilidade de flexibilizar o currículo, de modo que cada escola, em seu Projeto Político Pedagógico, decidirá quais temas são mais urgentes ou necessários a partir de sua realidade social, privilegiando pontos de conexão com os conteúdos dos

componentes curriculares, que são feitos coletivamente. A escola definirá o momento e os recursos necessários para a inclusão e discussão do tema e como conduzir a avaliação da aprendizagem (MARANHÃO, 2019).

Mas não podemos esquecer que esses documentos orientadores têm um direcionamento para a hierarquização dos saberes, especialmente quando não há uma discussão apropriada para a escolha do currículo escolar, de forma democrática e participativa. Para Monteiro (2014), é necessário romper com tal hierarquização, “em busca de um currículo que contemple a diversidade dos sujeitos”, acrescentando que este é um desafio posto aos “professores e professoras democráticos que buscam, na participação coletiva, criar formas de se contrapor às políticas curriculares hegemônicas, abrindo caminhos para a construção de um currículo plural e inclusivo” (MONTEIRO, 2014, p. 47).

Feitas estas considerações, é imperioso destacar que compreendemos que o cotidiano escolar é perpassado pelas relações de poder hegemônicas que orientam nossa sociedade atual. Mas, conforme Monteiro (2014), enquanto sujeitos do processo educativo, os profissionais da educação não agem apenas no nível da autonomia que lhes permitem as instituições e os sistemas de ensino, embora muitas vezes essa autonomia seja tolhida pela construção hierárquica desse sistema. Seu fazer educativo é capaz de resistir a esses obstáculos de maneira a tornar os profissionais “capazes de construir para enfrentar as relações de poder e imposições que advém dessa relação” (MONTEIRO, 2014, p. 48). E acrescenta:

Tomando como referência a perspectiva crítica do currículo, como expressão de luta, contestação e resistência, os/as professores/as não ficam inertes frente às imposições hegemônicas, mas são capazes de produzir uma práxis, a partir de novas relações, de um diálogo entre as determinações presentes nos documentos oficiais e os sujeitos imbricados no cotidiano da prática pedagógica (MONTEIRO, 2014, p. 48).

O cotidiano, mediado pela dialogicidade, pela reflexão crítica e pelo saber-fazer do processo educativo, orientado pela consciência dos espaços-tempos de vivência e como essas representações podem ser alteradas, conduz à construção de um novo paradigma, ainda que esta mudança seja lenta. Lefebvre (1981) destaca que é necessário pensar sobre a superação das representações excludentes que permeiam o cotidiano hegemônico. O objetivo de uma educação crítica é, em verdade, fazer surgir novas formas de fazer o processo educativo, que levam em

conta a articulação entre o vivido e o concebido, a experiência dos educandos e seu conhecimento empírico e cultural em simbiose com o conhecimento escolar proposto no currículo.

Dessa forma, o espaço escolar e seu cotidiano será ambiente de produção em plena consciência pelos diferentes atores que formam a sociedade e vivem e convivem num determinado lugar, especialmente na escola pública brasileira, tão plural nos sujeitos que a compõe e que tem um papel importante na reprodução cultural, notadamente frente às várias culturas que se inter-relacionam neste ambiente.

É nessa direção que propomos a reflexão acerca do lugar ocupado pelos Direitos Humanos no cotidiano escolar, uma vez que pensar o currículo e a prática educativa vai além do prescrito e determinado nos documentos orientadores e, por mais que se encontre obstáculos, seja no modelo curricular adotado, seja nos vários fatores que influenciam negativamente a atuação da escola – hegemonia, universalismo, globalização neoliberal, verticalização e hierarquização dos saberes, tentativas de bloqueio da autonomia dos profissionais da educação – é possível pensar na implementação da EDH nas escolas públicas, de forma crítica e emancipadora, efetivando uma cidadania concreta, a partir das resistências e da práxis construída cotidianamente, permitindo a abertura de espaços democráticos para a efetivação de uma escola protetiva de direitos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Em educação, a pesquisa se reveste de algumas características específicas. [...] Este campo envolve, pois, a interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, desde o nosso corpo até as nossas ideologias, num conjunto único, porém, em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança (GATTI, 2010, p. 12-13).

A presente pesquisa está delimitada dentro do contexto da pesquisa social e utilizou métodos e técnicas que se aplicam a este tipo de pesquisa. Nesse sentido, observa-se, conforme Minayo (2013, p. 21), que os objetos da pesquisa que se propõe são históricos, ou seja, “existem num determinado espaço cuja formação social e configurações culturais são específicas” e trazem em si, “dialeticamente, as marcas progressas numa re-construção constante do que está dado e do novo que surge”.

E é nessa perspectiva que partimos para o campo, buscando as percepções e os olhares dos sujeitos, na busca por compreender o objeto de estudo em sua dimensão histórica, social e política, oferecendo aos sujeitos um lugar de diálogo que permitisse revelar seu olhar sobre sua própria vivência. Buscamos, em todo o percurso da pesquisa, possibilitar o diálogo e a troca, em um processo de construção coletiva da pesquisa.

A pesquisa, ao envolver profissionais da educação do Ensino Fundamental, preservou o caráter ético e, sendo assim, obedeceu aos critérios previstos na resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que prevê o consentimento livre e esclarecido como forma de participação do grupo da pesquisa.

3.1 Natureza da pesquisa

No contexto da presente investigação, optamos por uma pesquisa do tipo exploratório e descritivo. A pesquisa exploratória, de acordo com Gil (2002), visa “proporcionar maior familiaridade com a questão e o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Para o autor, serve ainda para aprimorar as ideias ou descobrir intuições. No que diz respeito à pesquisa descritiva, Gil (2002) esclarece que tem por objetivo descrever um determinado

fenômeno, contribuindo com uma nova perspectiva acerca de determinada realidade já observada, com vistas ao aprofundamento.

Ademais, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, que tem como objetivo a compreensão e o significado do fenômeno observado e não apenas sua mera descrição, além de possibilitar uma participação significativa dos sujeitos (TRIVIÑOS, 1987). Para Minayo (2013, p. 22), o objeto da pesquisa social é “essencialmente qualitativo”. Assim, de acordo com a autora, as metodologias da pesquisa qualitativa são “aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas”.

Em complementação, Bogdan e Biklen (1994) orientam-nos no sentido de que o investigador na pesquisa qualitativa deve atuar como instrumento principal da coleta de dados. Os autores vão além e descrevem que, para o melhor desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, a geração dos dados deve ocorrer junto a sua fonte direta, no seu ‘ambiente natural’. Dessa maneira, nos inserimos no lócus, enquanto pesquisadoras, e atuamos no sentido de conhecer, a partir de todas as suas especificidades, mas em seu contexto com a totalidade, o objeto de estudo. Para tanto, considerando as características da pesquisa qualitativa, elencadas por Bogdan e Biklen (1994), aplicamos os instrumentos de pesquisa na instituição de ensino escolhida para que houvesse a construção dos dados.

Ainda com relação às características da pesquisa qualitativa, buscamos estabelecer uma descrição, mais precisa possível, do lócus e do cenário da investigação, caracterizando o objeto de estudo com o objetivo de compreendê-lo em profundidade. Bogdan e Biklen (1994, p. 48) relatam que “a investigação qualitativa é descritiva” e que os investigadores “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos”. Os autores orientam, também, que na pesquisa qualitativa o pesquisador deve interessar-se muito mais pelo processo do que pelos resultados, especialmente, na pesquisa em educação, na qual a ênfase no processo tem se mostrado “particularmente útil” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 49).

Essa ênfase no processo caracteriza-se pela orientação a partir das indagações e questões norteadoras, e não pela comprovação de hipóteses, assim como nos explana Monteiro (2014). Para a autora, quando a investigação é assim

conduzida, as indagações são respondidas “mediante os dados de campo” e mais, sendo o problema dinâmico, é possível que novas indagações surjam, “oferecendo novos olhares sobre o objeto em estudo” (MONTEIRO, 2014, p. 65). Seguindo essas características, buscou-se, segundo o que orienta Monteiro (2014), transcrever e catalogar, minuciosa e cuidadosamente, todos os dados coletados, para fins de análise, procurando “apreender as características próprias dos sujeitos, respeitando seus contextos e suas falas” (MONTEIRO, 2014, p. 65). Essa preocupação está relacionada ao próprio objeto em estudo, mas também pelas indagações que nos movem, que pretendeu captar as percepções dos sujeitos sobre a Educação em Direitos Humanos e identificar a presença dos Direitos Humanos no cotidiano escolar, no projeto político pedagógico e nas falas dos profissionais da educação que atuam na escola pesquisada.

Dessa forma, buscando-se chegar à apreensão do objeto de pesquisa, utilizamos como metodologia a pesquisa-intervenção que, segundo Aguiar e Rocha (2003, p. 1), é uma forma de pesquisa-participante e “vem constituindo-se em um dispositivo de transformação vinculado tanto à formação acadêmica [...], quanto às práticas nas instituições”. A opção pela metodologia da pesquisa-intervenção está relacionada ao fato de que ela prioriza a dialética da realidade social, permitindo que se “instaure no grupo uma dinâmica de princípios e práticas, dialógicas, participativas e transformadoras” (FRANCO, 2005, p. 486).

Para Aguiar e Rocha (2003, p. 3), a pesquisa-intervenção possibilita “a participação dos grupos sociais na busca de soluções para as problemáticas vividas, envolvendo um processo de compreensão e mudança da realidade”. Esta metodologia tem uma ação crítica e implicativa, amplia as condições do trabalho compartilhado, evidenciando que o sujeito e o objeto fazem parte do mesmo processo.

A opção pela pesquisa-intervenção se dá na medida em que o pesquisador percebe que ela oferece a oportunidade de atuar diretamente no campo da pesquisa, estabelecendo/criando práticas/dispositivos que se constituem em acontecimentos diferenciadores, com grande potencial de análise. Sendo este um ponto fundamental considerando a situação de subserviência/utilidade que, historicamente, envolve as relações institucionais (GALVÃO E GALVÃO, 2017, p. 62).

Assim, pretende-se analisar o lugar dos Direitos Humanos no cotidiano escolar, no projeto político pedagógico e nas percepções dos profissionais da

educação de uma escola pública municipal da cidade de João Lisboa – MA, refletindo acerca das possibilidades de efetivação da EDH em uma escola pública da rede municipal de ensino, numa relação dialética entre a teoria e a prática, considerando como a intervenção pode auxiliar na promoção de espaços, relações e ambientes democráticos que favoreçam a implementação de processos educativos e práticas em Direitos Humanos.

A pesquisa orientou-se, ademais, tendo como enfoque a teoria crítica da realidade, em que a análise dos fenômenos é feita em uma perspectiva crítica. Nesse sentido, Frigotto (2004, p. 79), ao explicitar a dialética materialista, o faz considerando-a “uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação”. Para este autor:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (FRIGOTTO, 2004, p. 81).

Nessa perspectiva, são essenciais as compreensões de Adorno (1995) ao relatar que a educação não é, por si só, um fator de emancipação, já que há muito ela é utilizada como instrumento de mera reprodução do *status quo*, empregada como forma de “conservar a natureza excludente das relações sociais” (FRIGOTTO, 2003, p. 19). Dessa forma, a análise do presente objeto de estudo, a partir da teoria crítica, pressupõe que a consideremos em seu devir, em seu movimento para a transformação.

Assim, a manutenção da realidade excludente e massacrante em que está inserida a educação inquieta-nos, e a escolha pelo enfoque metodológico da teoria crítica busca fixar alternativas que rompam com esta realidade. O pressuposto para a utilização deste enfoque é o reconhecimento do objeto de estudo como inserto em uma totalidade (KOSIK, 1976), em que as contradições da estrutura o perpassam e influenciam dialeticamente, em um processo histórico.

Esta mesma orientação encontramos em Frigotto (2010, p. 17), que esclarece:

O pressuposto fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não são descolados de uma materialidade objetiva e subjetiva e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de

abstração e teorização do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade (FRIGOTTO, 2010, p. 17).

Vale lembrar que as causas dessa realidade de exclusão e a manutenção das violações dos direitos humanos não são acidentais, como nos explica Adorno (1995, p. 12) e que “a função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento [...] e descobrindo as condições para interferir em seu rumo”. Em complementação, Frigotto (2003, p. 17) ressalta que:

Trata-se de um esforço de ir a raiz das determinações múltiplas e diversas (nem todas igualmente importantes) que constituem determinado fenômeno. Aprender as determinações do núcleo fundamental de um fenômeno, sem o que este fenômeno não se constituiria, é o exercício por excelência da teorização histórica de ascender do empírico – contextualizado, particularizado e, de início, para o pensamento, caótico – ao concreto pensado ou conhecimento. Conhecimento que, por ser histórico e complexo e por limites do sujeito que conhece, é sempre relativo (FRIGOTTO, 2010, p. 17).

Nessa direção, o estudo visou analisar a instituição e seu cotidiano escolar, seus documentos orientadores e a percepção dos profissionais da educação ali atuantes, para entender qual lugar é dado aos Direitos Humanos e como isso, além de implicar na efetividade da Educação em Direitos Humanos, colaborará para a construção de espaços, relações e ambientes democráticos, como forma de resistência e direcionados à efetivação da escola como espaço protetivo de direitos, especialmente diante do contexto de vulnerabilidades em que estão inseridos enquanto profissionais e sujeitos pertencentes à instituição de ensino, instituição esta que se encontra, também, inserida em uma totalidade em constante movimento dialético, contraditório e conflitante.

A realidade é uma construção histórica, dialética, e a análise das partes que a compõem, assim como do todo, não pode ser feita de forma ingênua, mas deve considerar as contradições que marcam e perpassam a instituição e que a influenciam; assim deve ser com seus profissionais que vivenciam tais contradições e conflitos, insertos que estão nesta realidade e que se configuram e reconfiguram como sujeitos participantes do processo educativo, possuindo autonomia para um novo fazer que direciona para a proteção dos Direitos Humanos e resistem à dominação hegemônica a partir do que se constrói cotidianamente no espaço escolar.

3.2 Os sujeitos e o *locus* da pesquisa⁷

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal da cidade de João Lisboa, no Maranhão, com profissionais da educação que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que estão vinculados à rede pública de ensino. Importante destacar que, por profissionais da educação, estão compreendidos docentes, gestores e equipe técnico-pedagógica, como já delineado no capítulo anterior.

Inicialmente o projeto de pesquisa estava restrito aos docentes. No entanto, pela importância do envolvimento de todo o corpo escolar na efetivação da Educação em Direitos Humanos, decidimos ampliar a pesquisa para abarcar a participação de todos os profissionais da educação que atuam no ambiente escolar. Acreditamos que a construção de processos educativos que privilegiem os Direitos Humanos é coletiva, incluindo desde os auxiliares de serviços gerais até os gestores. Nesta pesquisa, convidamos todos os servidores da escola a participar das rodas de conversa e formações, tendo colaborado parte significativa dos servidores convidados.

Para a escolha do *locus*, definimos como critérios alguns marcadores socioeconômicos. Assim, o bairro foi escolhido com base em indicadores sociais que demonstram, de maneira aproximada, a condição de vulnerabilidade em que a população vive, tais como número de famílias cadastradas em programas sociais, famílias chefiadas apenas por mulheres, número significativo de crimes e outras violências, especialmente a doméstica. Tais números auxiliam na quantificação e dimensionamento das violências e violações a que estão sujeitos os participantes daquela comunidade. Como dito, esses dados quantitativos são somente pontos de partida, em que se tem apenas uma aproximação da realidade observada, mas que possibilitam considerar que estas violações se refletem na escola, tendo esta um papel primordial no processo de proteção dos direitos desses educandos e educandas que convivem diariamente com essas vulnerabilidades.

⁷ Neste capítulo apresentaremos o percurso metodológico que deu origem a esta investigação e, nesta seção, optamos por apresentar apenas os critérios de escolha dos sujeitos e do *locus* da pesquisa. A instituição pesquisada com os respectivos atores que participaram da pesquisa serão delineados no capítulo seguinte.

O estudo limitou-se a uma escola da rede pública municipal, localizada no referido bairro, pertencente à zona urbana da cidade. A escola escolhida é a única no bairro que oferta vagas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), recorte desta pesquisa, e possui, em seu quadro de servidores, o número suficiente de profissionais da educação em atuação para a geração dos dados, pois a metodologia elegida requeria um número específico de sujeitos.

Os marcadores socioeconômicos são importantes, pois definem as prioridades e metas das políticas públicas nas diferentes áreas, e expõem as condições de vida em que a população se encontra. Portanto, a pesquisa-intervenção com o enfoque da teoria crítica da realidade busca apontar caminhos para transformar essa realidade de vulnerabilidade e exclusão demonstrada pelos referidos marcadores. Dessa forma, vimos a possibilidade de a referida pesquisa contribuir com a melhoria da qualidade de ensino e vida da população do bairro escolhido.

3.3 Procedimentos metodológicos

Conforme já descrito, adotamos para a presente pesquisa uma abordagem qualitativa, por intermédio de uma pesquisa-intervenção. Assim, com vistas nesta proposta, elegemos os seguintes instrumentos para a construção dos dados: observação sistemática e rodas de conversa. Ainda, para a caracterização e compreensão do cenário da investigação, foi feita a análise do Projeto Político Pedagógico da instituição, do documento curricular que o município adota, de dados coletados junto à Secretaria de Educação e Centro de Referência em Assistência Social – CRAS do bairro escolhido. Os documentos e os dados levantados na escola e nos outros órgãos permitiram, juntamente com os demais instrumentos de pesquisa, uma melhor contextualização da investigação.

3.3.1 Observação sistemática

A observação é um importante instrumento na construção de dados na pesquisa educacional. Existem diversas formas de observação, mas, de acordo com Ludke e André (1986), para que seja considerada um instrumento válido na pesquisa científica, a observação precisa ser controlada e sistemática. Os autores lembram

que o olhar do observador pode influenciar a observação e, nesse contexto, o trabalho investigativo deve ser planejado, determinando-se “com antecedência ‘o quê’ e ‘o como’ observar” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 25).

Nesse sentido, seguimos a orientação de Ludke e André (1986), os quais descrevem que, para o preparo da observação, é preciso delimitar o objeto do estudo, definir o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal. Dessa forma, “ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 25).

Assim, delimitado o objeto de estudo e definido o foco da investigação, estruturamos a observação de forma sistemática em um roteiro (Apêndice A), delineando o que deveria ser observado na instituição de ensino. Como dito, objetivávamos descobrir se havia ações de Educação em Direitos Humanos, ainda que minimamente, no cotidiano escolar. Para isso, observamos toda a dinâmica da escola, desde a chegada das crianças à instituição, por quem vinham acompanhadas, como eram recebidas, se havia algum tipo de acolhimento por parte do corpo administrativo ou pelos professores. Fomos além, e observamos se havia algum tipo de acolhimento entre os funcionários, fosse por parte da direção ou da coordenação em relação aos outros funcionários, ou destes em relação à direção ou coordenação. Observamos também a dinâmica entre os que acompanhavam as crianças e quem as recebia na instituição.

Estruturamos a observação também para incluir outras dinâmicas escolares, como o momento da merenda escolar, o planejamento do cardápio, e toda a parte do serviço auxiliar que se relacionava a este momento do processo educativo. A observação foi feita, ainda, no intuito de descrever minuciosamente a estrutura física da escola, se havia a observância de alguns ou de todos os direitos dos alunos e dos funcionários no contexto da instituição. Ou mais, se era possível observar algumas violações desses direitos previstos. Para tanto, definimos que o espaço-temporal da observação seria desde o momento da chegada das crianças na instituição até a saída delas da escola, compreendendo o horário da merenda escolar e de outras atividades que a escola tivesse prevista em seu cotidiano.

A observação foi feita seguindo esse planejamento no período de duas semanas intercaladas, entre novembro e dezembro de 2021, e precisou ser feita desta forma, pois, ao fim da primeira semana de observação, uma jovem que residia

na vizinhança da escola e, era conhecida de toda a comunidade, foi vítima de feminicídio, e este acontecimento teve repercussões no cotidiano da instituição.

Esse processo de observação permitiu, conforme Ludke e André (1986, p. 26), “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Tal experiência possibilitou uma aproximação com o objeto de estudo e um aprofundamento das indagações que nos levaram a campo, tornando-as mais concretas. Permitiu, ainda, que surgissem novas indagações, quando observamos, por exemplo, que havia na escola uma aluna com deficiência visual, o que direcionou nossa investigação para verificar se e como os direitos dessa aluna eram protegidos pela instituição.

Como partimos para campo com a bagagem de algumas convicções iniciais, que se baseava na reflexão crítica sobre a literatura específica acerca dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos, especialmente alcançada pela construção do estado de conhecimento que já havia sido realizado, nossas indagações não chegavam a constituir hipóteses a serem testadas. Em verdade, elas eram pistas a serem seguidas, direções que nos guiaram, algumas abandonadas durante a observação, e outras se fortalecendo como questões fundamentais, que direcionaram, a partir dos dados coletados, as rodas de conversa que se seguiram (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

É importante salientar que, enquanto observadora, busquei interferir minimamente na dinâmica do trabalho e, apesar de terem a informação sobre minha presença e sua finalidade, alguns funcionários demonstraram certa estranheza, mas não houve nenhuma manifestação ou indagação sobre a pesquisa que estava sendo feita. Ressaltamos, ainda, que todas as observações foram registradas em diário de campo e fotografadas, assim como as rodas de conversa foram filmadas. As filmagens foram, posteriormente, transcritas para complementar os registros do campo. Esses registros foram essenciais para a descrição dos dados obtidos.

3.3.1 Rodas de conversa

Na proposta inicial do projeto de pesquisa, pretendia-se utilizar a entrevista semiestruturada para a escuta dos professores. No entanto, esse instrumento não se mostrou adequado em virtude do objetivo que tínhamos. Na reestruturação do projeto, portanto, optamos por ampliar os sujeitos da pesquisa e utilizar outro meio

que possibilitasse a escuta dos sujeitos, considerando suas falas, privilegiando os sentidos e significados que trazem consigo acerca do objeto em estudo e, nesta direção, utilizamos a metodologia das rodas de conversa.

Assim, feita a observação na instituição de ensino, conforme já descrito, alcançou-se alguns dados fundamentais para o desenrolar da investigação. Seguindo nossos objetivos específicos, buscamos discutir a percepção dos profissionais da educação que atuam em uma escola pública do município de João Lisboa – MA sobre Direitos Humanos e sua inserção no cotidiano escolar.

Para Monteiro (2014, p. 73-74), quando se “objetiva identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto” a roda de conversa se mostra perfeitamente adequada e fica possibilitada “a geração de ideias e opiniões espontâneas”. Campos e Rosa (2020, p. 254) acrescentam que, nas rodas de conversas, “os diálogos fluem de forma mais espontânea. Há um fio condutor, um planejamento, que é o tema de discussão que reúne o grupo para o diálogo, porém não há necessariamente um roteiro de questões”.

No entanto, as rodas de conversa foram idealizadas não apenas para a escuta dos sujeitos, mas para a própria formação em si. Todos os encontros foram planejados possibilitando que as falas fossem intercaladas com momentos formativos, em que os participantes fossem dialogicamente discutindo suas percepções sobre Direitos Humanos, as negações desses direitos e o papel da escola e deles próprios como formadores na temática. A forma de planejamento privilegiava a conscientização sociopolítica dos participantes e a reflexão crítica sobre as discussões. O papel dos recursos, dos diálogos e da mediação foi essencial para que as rodas de conversas tivessem esse caráter formativo.

Assim, foram feitos três encontros em rodas de conversa, no mês de dezembro de 2021, planejados, conforme o plano de trabalho (Apêndice B), para que, a partir de um vídeo ou música, o tema fosse discutido de forma espontânea e sem maior interferência da mediadora. Os encontros foram gravados em áudio e vídeo, por um assistente da pesquisa, e as notas registradas em diário de campo.

As rodas de conversa ocorreram na própria instituição. Foi feita a apresentação da pesquisa e o tema objeto do estudo. Após, as questões éticas e de sigilidade foram informadas aos participantes. Houve uma certa estranheza quando foi informado que o encontro seria gravado, por necessidade da pesquisa,

mas foi reforçado o sigilo de todas as informações, assim como dos nomes dos participantes, o que gerou mais confiança. Os três encontros duraram cerca de 1 (uma) hora, o que pareceu confortável para todos e foi finalizado com um lanche que tornava a conversa bem descontraída.

Dessa forma, o primeiro encontro em roda de conversa foi planejado para o levantamento das questões iniciais (percepção acerca do Direitos Humanos, conscientização sociopolítica, principais temas e inquietações indicados). Campos e Rosa (2020) descrevem que a metodologia da roda de conversa se assemelha ao grupo focal e, neste sentido, colhemos algumas características dessa técnica de pesquisa para aplicar aos encontros. Sobre o grupo, Focal, Powell e Single (1996) apud Gatti (2005, p. 7), dizem que é “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Por conseguinte, a discussão iniciou-se exatamente sobre a experiência pessoal de cada participante no que tange sua inserção naquela comunidade, como reconheciam os alunos e suas famílias na foto mostrada e qual a percepção sobre os direitos daquelas pessoas. Tínhamos à disposição recursos visuais, apresentação com slides, fotos e músicas, mas, a partir desta provocação inicial, a conversa deu-se de forma espontânea e produtiva. Neste primeiro encontro, participaram a gestora da instituição, a coordenadora pedagógica e seis professores dos anos iniciais. O encontro encerrou-se com a indicação de alguns pontos importantes sobre os Direitos Humanos, conceitos básicos que demonstravam a aproximação ou o distanciamento desse conceito com as percepções levantadas e discutidas.

O segundo encontro também aconteceu na escola, mas nesse dia apenas os professores participaram, pois havia uma reunião na secretaria de educação que impediu a participação do corpo administrativo. Partindo das inquietações levantadas no primeiro encontro, este segundo foi planejado para discutir as negações de direitos. Neste momento, a discussão deu-se de uma forma bastante produtiva e crítica, acerca do reconhecimento de como esses direitos são negados, pouco implementados, e como os próprios professores sofrem essas negações. O encontro encerrou-se com uma reflexão sobre o papel da escola no enfrentamento dessas negações dos Direitos Humanos e os obstáculos que precisam ser superados, assim como o papel das políticas públicas educacionais para que haja

efetiva afirmação desses direitos. Os professores participantes foram instados a pensar em como poderíamos incluir essas temáticas no dia a dia escolar, para o próximo encontro.

O último encontro formativo, também utilizando a metodologia da roda de conversa, foi feito com todos os participantes que se apresentaram, no qual foram discutidas as práticas, a conscientização sociopolítica e que processos formativos podem ser construídos para as ações que possibilitem a efetivação da Educação em Direitos Humanos. Como dito, o encontro foi utilizado para a indicação e a construção dos processos formativos, protagonizados e construídos de forma dialógica pelos sujeitos da pesquisa. As falas demonstraram como as formações em roda de conversa, de forma dialógica e possibilitando o protagonismo dos sujeitos, foram produtivas e respeitadas.

Por isso a escolha do instrumento, pois se acreditava que este fosse capaz de promover o diálogo com os profissionais da educação para a construção de um projeto voltado para a formação permanente deles, a fim de promover e efetivar a Educação em Direitos Humanos, intervindo no espaço escolar de forma a torná-lo um espaço protetivo dos direitos de todos, um espaço que se constrói e reconstrói dentro da perspectiva dos direitos humanos, promovendo uma educação crítica e contra-hegemônica.

As exigências que esta técnica pressupunha, quais sejam, características em comum aos participantes e vivência com o tema em discussão, foram devidamente preenchidas, posto que todos os participantes são profissionais da educação atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Por suas características, esses instrumentos permitiram, ainda, a utilização da metodologia da práxis, com foco na dialogicidade proposta por Freire (1987). De tal modo, as rodas de conversa estavam voltadas para levantamento dos saberes prévios e os temas e inquietações, assim como para a discussão dos temas, a construção do processo formativo dos profissionais da educação em conjunto e de forma dialógica, a intervenção em si, que ocorreu em todo o percurso e, por fim, para a discussão do processo e das adequações requeridas e necessárias.

Dessa forma, a pesquisa pretendeu uma intervenção. O que se queria, em verdade, era a construção conjunta de um processo formativo e dialógico que possibilitasse compreender o lugar dos Direitos Humanos e ampliação desse espaço, para a conscientização sociopolítica e a construção de espaços de reflexão

e implementação da vivência em direitos humanos pela comunidade escolar, a partir dos recursos que a própria escola já oferece ou que são oferecidos pelos gestores das secretarias municipais de educação.

A pesquisa-intervenção pressupõe uma análise cíclica dos dados obtidos, de maneira que estes sejam “discutidos, refletidos, apropriados, ressignificados pelo grupo, principalmente por meio das espirais cíclicas, transformando-se gradativamente em conhecimentos do processo de pesquisa” (FRANCO, 2005, p. 499). Exatamente por essa exigência, buscamos realizar os encontros em roda de conversa, sempre conectadas com os debates anteriores realizados para a discussão cíclica dos saberes e inquietações levantadas e refletir conjuntamente sobre as possibilidades surgidas, além de elaborar, de maneira coletiva com os sujeitos da pesquisa, um material didático e instrucional, que pudesse ser utilizado na escola para a promoção de espaços, relações e ambientes democráticos que favoreçam a implementação de processos educativos e práticas em Direitos Humanos na escola, a partir da metodologia da roda de conversa, alicerçadas na práxis dialógica proposta por Paulo Freire, de forma a promover uma educação mais crítica que direcione para a emancipação dos educandos e educadores.

3.4 Análise dos Dados

Após os instrumentos de construção dos dados terem sido aplicados, partiu-se para a análise deles. Os dados foram descritos, e a interpretação, assim como a sistematização, tiveram por base todo o referencial teórico já levantado. O enfoque epistemológico desta pesquisa, no entanto, necessitava que a análise dos dados fosse feita considerando o contexto do sujeito que fala. Nessa direção, optamos pela análise do discurso que, conforme Rocha e Deusdará (2005, p. 319), parte do pressuposto de que a “linguagem, de um ponto de vista discursivo, não pode apenas representar algo já dado, sendo parte de uma construção social”, pois ela “não se dissocia da interação social”.

Este tipo de análise recusa o contexto como mero adereço. O compreende, em verdade, como significante nas investigações, pois o discursivo é entendido como “espaço de articulação entre linguagem e sociedade. Para então que se realize a análise dos dados a partir da análise do discurso, cabe ao investigado, “no entendimento da linguagem como forma de intervenção, a construção de saberes

sobre o real, algo que exige o diálogo com outras perspectivas e configura uma iniciativa interdisciplinar” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 305-322).

Nas pesquisas mais atuais, de abordagem qualitativa, a análise do discurso visa contribuir com as hermenêuticas e formas de interpretações contemporâneas, afastando-se da ideia de que, os discursos contêm um sentido oculto que deve ser captado e que, sem uma técnica adequada, permanece obscuro e inatingível. Essa abordagem trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido, especialmente pelo contexto social em que se constitui o sujeito, assim como pela interação social e com o pesquisador em que produz sentido (GONÇALVES, 2016).

A análise do discurso pressupõe o mesmo rigor metodológico que outros tipos de análise, incluindo a “necessidade de que fossem explicitados da maneira mais precisa possível os caminhos de uma investigação, esforço que não exclui - ao contrário - a explicitação das implicações do pesquisador em relação a seu objeto”. Para Rocha e Deusdará, na análise em uma perspectiva discursiva “o pesquisador não descobre nenhuma ‘dimensão oculta’ do real (trate-se de um real quer sociológico, quer psicológico), mas participa de uma intervenção sobre o social” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 305-322).

Nesse sentido, a análise discursiva envolve um amplo e diversificado conjunto de teorias e práticas, correspondentes a objetivos e finalidades variados, e nutre uma diversidade de orientações de pesquisa e disciplinas. Para Gonçalves (2016, 285), “esta técnica de análise de dados tem como objetivo analisar o uso da linguagem em discursos contextualizados de pessoas que interagem”. Esta análise parte da convicção de que o discurso tem importância capital na construção da vida social.

Assim, para uma melhor delimitação do direcionamento que será dado ao tratamento dos dados, nos valem da Análise Crítica do Discurso, em que o analista se baseia no entendimento de que todo pensamento é essencialmente mediado por relações de poder; no contexto de vida dos interlocutores, os fatos nunca estão separados do domínio dos valores ou de qualquer forma de ideologia e, dessa forma, a linguagem é central para a formação da subjetividade, seja consciente ou inconscientemente. Certos grupos são mais privilegiados do que outros, e isso está insito em suas falas ou silêncios (GONÇALVES, 2016).

Para Gonçalves (2016, p. 286), em relação a essa abordagem crítica é preciso considerar “a linguagem conexas com a estrutura social, avaliar a função do discurso, sua ideologia na produção, na manutenção e na transformação das relações sociais de poder, desmistificar os discursos dominantes e construir uma consciência crítica”. Por isso, ela afasta-se da ideia de que a linguagem é apenas uma forma neutra de refletir, ou que se fala apenas com objetividade, extraídos de nossos contextos sociais.

Na análise do discurso não se pode apreender o sentido de um texto a partir somente das palavras que o compõe, pois, essas palavras são apenas pistas que ativam os conhecimentos históricos e os contextos sociais em que estão inseridos os sujeitos e onde sua formação discursiva está constituída. Portanto, é preciso que o analista compreenda a textualização do político e as interferências das relações de poder em seus discursos, assim como são historicizados os sentidos e os modos de existência. O texto é tido como unidade de análise e, desse modo, a finalidade não é interpretar e sim compreender como um texto produz sentidos dentro dessas inter-relações (GONÇALVES, 2016).

Por fim, é necessário considerar que a análise do discurso não parte do pressuposto da neutralidade da pesquisa e considera as implicações do pesquisador no desenvolvimento de suas atividades. Por isso, de acordo com Rocha e Deusdará (2005, p. 315):

No enfoque discursivo [...] **toda atividade de pesquisa é uma interferência do pesquisador em uma dada realidade.** A problematização [...] passa necessariamente pelo “descolamento” de duas ordens de realidade: a realidade da pesquisa conduzida (pelo analista) e a dos saberes produzidos durante o inquérito (pelos entrevistados) (ROCHA E DEUSDARÁ, 2005, p. 315).

Essa problematização, que direciona os objetivos da pesquisa, tem, na análise discursiva, uma orientação para a compreensão de que o pesquisador não desvela nenhuma ‘verdade oculta’ ou realidade escondida no texto, pois, o seu papel enquanto investigador é também participar de uma intervenção sobre a realidade social pesquisada. O entendimento da linguagem – e do discurso na interação entre sujeitos e pesquisador –, como forma de intervenção, leva à construção de saberes sobre o real, algo que exige o diálogo com outras perspectivas e configura uma iniciativa interdisciplinar (ROCHA E DEUSDARÁ, 2005).

4 O LUGAR DOS DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

Ainda que o artesão possa trabalhar sozinho, em geral, a oficina é o local do trabalho coletivo. A oficina não é uma fábrica, na qual a automatização impera e na qual os trabalhadores e as trabalhadoras, às vezes, nem sabem para que servem os parafusos ou os botões que apertam. Na oficina o trabalho é dividido numa proporcionalidade tal que não se perde a noção do todo. Assim, o produto da oficina é o fruto do trabalho de todos e entre todos (CANDAUI, 2014, p. 138).

Valendo-nos da metáfora utilizada por Vera Maria Candau, que orienta oficinas pedagógicas para formar Educadores/as em Direitos Humanos, partimos para a análise dos dados gerados em campo, lembrando que toda a pesquisa foi feita de forma coletiva e colaborativa. A entrada no lócus da pesquisa possibilitou conhecer o bairro e a instituição, nos inteirando dos tempos, espaços e sujeitos, a partir do compartilhamento de suas experiências, seus saberes, suas percepções, assim como as angústias e expectativas que tinham/têm em relação ao objeto da pesquisa. Assim, nesse capítulo pretendemos discutir o contexto em que se deu a pesquisa, com ênfase nos sujeitos participantes – os profissionais da educação –, uma vez que estes são protagonistas da investigação realizada.

Na perspectiva de contextualizarmos, exporemos alguns dados sobre o município e o bairro escolhidos, dados populacionais e marcadores socioeconômicos, como dito, na intenção de dimensionar, ainda que aproximadamente, o contexto de vulnerabilidades em que a população está inserida. Após, apresentamos a instituição lócus da pesquisa, sua estrutura, funcionamento, tempos e espaços. Adiante, discutiremos algumas especificidades do Projeto Político Pedagógico da instituição e do documento curricular que o município aderiu, especialmente com relação a Educação em Direitos Humanos. Ainda, faremos a descrição do perfil dos sujeitos participantes, uma vez que este delineamento é aspecto fundamental para a compreensão do cenário da investigação, além de discutir suas falas e percepções relacionadas aos Direitos Humanos, o lugar dessa temática no cotidiano escolar, assim como sua concretude e negações observadas por eles. Por fim, faremos um detalhamento de como foi discutido e elaborado o material didático e instrucional com a previsão de temas e metodologias para a inclusão da temática dos Direitos Humanos na escola, observado o protagonismo dos sujeitos participantes.

4.1 O cotidiano escolar: sujeitos, lugares e vivências em Direitos Humanos

João Lisboa é um dos 217 municípios do Estado do Maranhão, localizado na mesorregião oeste maranhense, na microrregião de Imperatriz, distando desta cidade apenas 12 quilômetros e a 650 quilômetros da capital São Luís. É interligado as outras cidades pela rodovia estadual MA-122, e atravessado pela ferrovia Nortel-sul, o que por si só não trouxe qualquer desenvolvimento para a região, já que não há qualquer benefício econômico ou na estrutura social aos habitantes desta cidade em decorrência da construção e funcionamento da ferrovia, assim como acontece em quase todas as cidades onde há instalação de passagem da estrada de ferro, sendo extremamente limitados os resultados dessa implantação na economia e desenvolvimento da cidade e região (SANTOS, 2020).

Corroborando esta afirmativa, os dados do IBGE (2019) apontam para os baixos índices de desenvolvimento, especialmente emprego e renda, uma vez que somente 7,2% da população total do município encontra-se com ocupação, sendo o salário médio mensal do município de 1,6 salários-mínimos. Ao considerar os domicílios com rendimento mensal de até meio salário-mínimo por pessoa, 45,5% se encontram nesta situação. No aspecto educacional, o município tem uma taxa de escolarização (6 a 14 anos) de 99,3% e um IDEB de 4,8 nos anos iniciais (IBGE, 2019).

Com relação à infraestrutura, o município apresenta 6,8% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 76,7% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 0,4% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio), uma taxa quase insignificante, o que demonstra que as condições de vida da população são precárias, especialmente pela possibilidade do agravamento de problemas de saúde pela péssima estrutura sanitária disponibilizada aos habitantes (IBGE, 2019).

O bairro escolhido para a pesquisa fica localizado na zona urbana e conta com uma população estimada de 1.854 habitantes (IBGE, 2019). Destes, segundo o Centro de Referência em Assistência Social-CRAS, 144 domicílios são cadastrados para o recebimento de programas sociais. A normativa que regulamenta o benefício social determina que preferencialmente sejam cadastrados no nome da mulher, para proteção desta e dos valores recebidos. Nessa perspectiva, nos foi informado pela assistente social responsável que somente 1 benefício está cadastrado no nome do

pai e o restante no nome das mães. No entanto, a assistente social complementando esta informação, disse que pelo menos 50% dessas famílias cadastradas têm a mulher como chefe de família, com pouca ou nenhuma participação do genitor na criação e colaboração financeira dos filhos (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

A vulnerabilidade das famílias do bairro faz-se sentir também no âmbito da violência, uma vez que o bairro tem um alto índice de crimes relacionados ao tráfico de drogas e homicídios (DIÁRIO DE CAMPO, 2021)⁸. Ademais o bairro é o que mais registra violência contra a mulher, sendo recordista em pedidos de medidas protetivas de urgência. Os dados relacionados à cifra oculta⁹, que permeia esse tipo de crime, demonstram que a violência é ainda maior do que os números registrados (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Todos esses marcadores sociais são refletidos na escola, como será demonstrado a seguir pelos dados obtidos durante as rodas de conversa e, por isso, o bairro se mostrou, dentro dos critérios adotados para a escolha do lócus, como já descrito no capítulo do percurso metodológico, o mais próximo do que se pretendia para o aprofundamento do objeto em estudo, posto que as condições materiais de vida e existência de todos os sujeitos do processo educacional são atravessadas pela condições de vulnerabilidade descritas acima.

Escolhido o município e o bairro para a pesquisa, segundo os critérios e marcadores já descritos, buscou-se, junto à secretaria de educação do município, a autorização para a pesquisa, o que foi feito, segundo documento em anexo a esta dissertação. Em entrevista realizada com a coordenadora pedagógica do município, a escola é a única no bairro a ofertar vagas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), mas o bairro possui uma creche, em prédio separado, que oferta vagas para crianças de 2 a 5 anos. As vagas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental funcionam na mesma escola pesquisada, mas em outro turno, que não foi objeto da pesquisa (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Dessa forma, o estudo limitou-se a essa escola no período matutino, em razão de terem sido delimitados, ainda durante o projeto de pesquisa, como recorte

⁸ Dados obtidos junto ao sistema do Conselho Nacional de Justiça – Processo Judicial Eletrônico, fornecido pelo Fórum de Justiça da comarca de João Lisboa.

⁹ Entende-se por cifra oculta do crime a quantidade dos delitos não comunicados ao Poder Público (CAETANO, 2020).

do estudo, os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em visita à escola, já com a autorização para a pesquisa, foi feita uma entrevista preliminar com a gestora, que informou a quantidade de servidores, o que deixou claro que havia profissionais suficientes para a geração dos dados, pois a metodologia elegida requeria um número específico de sujeitos. Com essa questão definida, foi explicado acerca da observação que seria feita e definidos os dias para os encontros em roda de conversa.

Como já detalhado no capítulo de metodologia, para a geração dos dados, utilizamos dois instrumentos, quais sejam, a observação sistemática e rodas de conversa. A observação seguiu um plano (apêndice A) executado por duas semanas. Tínhamos por objetivo descobrir se havia ações de Educação em Direitos Humanos, ainda que minimamente, no cotidiano escolar. Era necessário, portanto, observar toda a dinâmica da escola e, nesta direção, observamos inicialmente, a chegada das crianças à instituição, especialmente, por quem vinham acompanhadas e como eram recebidas, se havia algum tipo de acolhimento por parte do corpo administrativo ou pelos professores.

Dessa forma, no plano de pesquisa foi eleito como critério de observação e análise da rotina escolar, desde a chegada dos alunos, o acolhimento destes (se há ou não), o horário de intervalo/alimentação, até à saída, assim como os espaços, a estrutura física e a dinâmica entre os principais atores do processo educacional. É importante que se diga que, sobre o acolhimento, entendeu-se pela relação de aproximação e recepção do aluno para que este esteja integrado aos ambientes e lugares oferecidos pela escola e nas relações interpessoais com os profissionais que ali trabalham, assim como um espaço que oferta condições dignas de educação aos educandos e trabalho às pessoas que ali atuam.

No que tange à estrutura física e institucional da escola, vale destacar que a instituição passou recentemente por uma reforma completa, com pintura nova, substituição de todas as carteiras e dos quadros, e ampliação das salas de aula. Foi feita a inclusão de uma arquitetura acessível, com rampas e corrimões. Os banheiros ganharam acessibilidade para pessoa com deficiência-PCD. Houve também a construção de uma biblioteca com espaços de leitura. No entanto, a escola não conta com refeitório, obrigando os alunos a se alimentarem no pátio, sem o suporte adequado (mesas e cadeiras), permanecendo sentados no chão ou na sala de aula. Nota-se também a ausência de uma sala para o atendimento das

famílias e estudantes que requeiram um espaço mais privativo, como por exemplo, o trabalho psicopedagógico, embora exista uma sala equipada para Atendimento Educacional Especializado-AEE, que não foi aberta em nenhum dos dias em que foi feita a observação, uma vez que a escola não conta com profissional habilitado em psicopedagogia. Há apenas uma sala para a gestão que é partilhada entre a gestora, a coordenadora pedagógica e o secretário administrativo (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

No período matutino, a aula inicia por volta das 7h30, sendo que a escola já se encontra aberta desde às 7h da manhã. Há apenas um vigilante ao portão e não há nenhum acolhimento por parte deste, sua ação se resume a abrir o portão e ficar sentado observando. Durante a coleta dos dados, não houve nenhum momento extraordinário que necessitasse a intervenção desse profissional, portanto, o seu papel se resumiu ao aqui descrito (DIÁRIO DE CAMPO, 2021). Consideramos que esse momento da chegada dos alunos poderia ser estabelecido em forma de acolhimento. A ausência de um cumprimento ou qualquer outro gesto mais acolhedor, ainda que um trivial 'bom dia', pode prejudicar a relação interpessoal entre o vigilante e os alunos, partindo do pressuposto de que todos os profissionais que estão na escola são importantes para o desenvolvimento de ações educativas eficientes em Direitos Humanos.

No entanto, é possível que tal ausência seja a falta de uma formação mais humanística ofertada pelo sistema de ensino ao vigilante, parecendo que seja relevante para a instituição apenas que este cumpra seu papel primário de 'abrir e fechar' portas. Em verdade, é sabido que os profissionais que atuam como vigilantes, especialmente em cidades interioranas, têm um forte componente político-partidário. Em geral não é feito concurso para o cargo, que é ocupado de forma precária em razão de apadrinhamento político. Ademais, não há uma preocupação em interligar o processo educativo desenvolvido na escola com a atuação desse profissional. O que se quer dizer aqui é que sua atuação poderia ser mais significativa na educação escolar e mais impactante sobre o processo, especialmente no momento de receber os educandos.

A gestora e a coordenadora chegam à escola por volta de 7h20 e se desdobram em direcionar os alunos às salas, atender algum responsável de maneira informal nos corredores da escola, sem nenhum acolhimento mais personalizado, e dirimir algum conflito surgido entre os alunos no pátio. A falta de acolhimento nesse

momento de chegada é observada em toda a rotina escolar, distanciando o aluno da escola. Uma instituição educacional acolhedora pode ser um diferencial na vida do estudante, especialmente com relação à construção de espaços de vivência democrática e de respeito aos direitos humanos, notadamente da perspectiva de uma escola efetivamente inclusiva, como nos lembra Santos, Vale e Lima (2020). O acolhimento pode se dá de diversas formas, dando destaque para aquelas feitas em grupo, como atividades com música e dança, lanches coletivos, passeios pela escola para conhecer seus espaços. Ainda que não se pudesse fazer tais atividades todos os dias, é possível a construção de algumas atividades semanais que aproximassem o aluno da escola e de seu corpo de profissionais para melhora de suas relações interpessoais e aberturas de ambientes inclusivos e acolhedores.

Ainda sobre acolhida, foi observado que não há uma sala para atendimento personalizado e privativo às famílias, assim como a escola não estabelece nenhum horário programado ou agendamento para conversar com a família dos alunos. Nos dias em que foi feita a pesquisa, quando havia necessidade, ou era pedido algum tipo de privacidade, a gestora levava o familiar a uma sala vazia ou desocupava a secretaria, já que também não há uma sala reservada à coordenação ou à gestão (DIÁRIO DE CAMPO, 2021). A falta desse espaço prejudica a aproximação da família na escola, pois poderiam ser feitas agendas específicas para conversas, atendimento individualizado e momentos integrativos. Uma das falas dos profissionais durante as rodas de conversa foi sobre esse distanciamento entre família e a escola, e sobre a abertura desse espaço, ou a previsão de programas de encontro com as famílias fora do círculo avaliativo, o que poderia auxiliar nessa aproximação.

Os educandos chegam à escola acompanhados em sua maioria por pessoas adultas do sexo feminino. Apenas dois alunos chegaram acompanhados por homens e alguns poucos alunos maiores chegaram desacompanhados. Não há acolhida desses alunos por parte de nenhum funcionário da escola, sendo, no máximo, direcionados às salas de aula. Nesse primeiro momento em que chegam à escola, não há um ambiente (embora haja um espaço físico amplo e recém reformado) para uma vivência em comum entre os atores do processo educacional (DIÁRIO DE CAMPO, 2021). Esse momento de chegada à escola poderia ser um momento de acolhimento dos alunos de forma a incluí-los na vivência comunitária ou possibilitar um espaço para uma vivência inclusiva, um lugar de interação que ampliasse o

desempenho cívico (na compreensão de serem sujeitos de direitos e deveres), especialmente com relação ao cuidado com a instituição, conhecer seus espaços, aprender sobre a escola enquanto espaço comum, nos moldes propostos por Santos, Lima e Vale (2020), como segundo elemento para uma escola como espaço protetivo de direitos.

É importante esclarecer que o desempenho cívico, proposto por Santos, Lima e Vale (2020), está relacionado ao exercício de direitos e se afasta da compreensão ditatorial de alunos em fila para cantar o hino nacional. O desempenho cívico na proposta humanista é o exercício efetivo de direitos e deveres, especialmente em espaços públicos, o cuidado com a instituição, o respeito a todos os sujeitos no contexto e o direito de participar das decisões que a instituição tomará para orientar seu fazer educativo.

A falta de acolhimento e de atividades educativas direcionadas para a vivência comunitária, na nossa compreensão e de acordo com o aporte teórico adotado nesta pesquisa, abre espaço para disputas individualistas (SANTOS, LIMA E VALE, 2020), por estas não compreenderem a instituição como espaço de todos e todas. Seria possível que nesse momento já houvesse a inclusão de atividades voltadas tanto para uma melhor acolhida dos alunos e da família, como para uma interação entre o corpo estudantil e os outros atores do processo educativo, de forma a privilegiar a relação democrática e o cuidado com todos e com a estrutura institucional.

A escola é reconhecida pelos estudiosos como um microcosmo da sociedade e local privilegiado para aprender e conviver comunitariamente (FOUCAULT, 1999; CERTEAU, 1998). É essa perspectiva que permeia a presente análise acerca da acolhida. Ou seja, é possível que as crianças sejam recepcionadas e direcionadas para um acolhimento mais significativo pelos professores. No entanto, isso aconteceria de forma setorizada e distanciada de outros espaços e sujeitos. Sendo o microcosmo da sociedade, a acolhida feita de forma coletiva poderia possibilitar aprendizados acerca da democracia, cidadania, respeito e convivência comum, não apenas entre professor e aluno, mas entre todos os participantes da ação educativa desenvolvida na instituição.

Verifica-se, por estes apontamentos iniciais, que a escola, de forma intencional e coletiva, não estrutura ambientes (embora exista o espaço físico, como dito, recém reformado e com diversas possibilidades) para o contexto democrático,

inclusivo e de vivência comunitária, uma vez que a inclusão dessas estruturas e a própria dinâmica dos sujeitos não refletem sobre as condições ou intencionam este lugar de escola protetiva. Durante conversa informal no transcurso das observações, acerca da sala AEE, a gestora informou que na escola há alunos com deficiência, inclusive uma menina com deficiência visual, que tem aulas em braile¹⁰ e livros adequados, mas que falta qualificação aos profissionais que ali atuam, e que em muitas ocasiões os alunos com deficiências são considerados um fardo (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Esta fala demonstra as contradições em que está inserida a escola pública brasileira, especialmente na proteção aos direitos das pessoas com deficiência, pois muitas das adequações feitas para a inclusão são vistas como especialidades ou dificuldades àqueles que se consideram “normais”. Não há reflexões acerca dos direitos de proteção deste grupo vulnerável¹¹, pelo contrário, os direitos são vistos como um trabalho a mais. É verdade que a qualificação, formação e ampliação do corpo de profissionais auxiliariam na melhor inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar e essa ausência se reflete na falta de um pensamento inclusivo por parte dos profissionais da educação da escola para reconhecer essas pessoas como detentoras do direito à educação e à convivência social, assim como todos os outros.

Embora pareça que este direito humano, qual seja o direito da pessoa com deficiência de ter acesso à educação, esteja concretizado, analisando em profundidade os vários fatores necessários à inclusão, podemos inferir, por esta fala e dos outros profissionais (durante as rodas de conversa), que isto não é verdade, uma vez que não há um pensamento de inclusão, um comprometimento com a construção desse espaço protetivo de direitos. No dizer de Santos, Lima e Vale (2020), a escola inclusiva promove justiça social nas suas escolhas pedagógicas e curriculares. A presença de pessoas com deficiência, assim como de pessoas oriundas de diferentes culturas e singularizadas em suas diferenças, é uma oportunidade para a mudança dos paradigmas educativos e do saber-fazer escolar. Quando a fala utiliza a palavra ‘fardo’ para descrever essa presença que não está

¹⁰ Sistema Braille é um código formado por sinais em relevo que possibilitam a leitura e escrita das pessoas com deficiência visual, parcial ou total (BRASIL, 2018).

¹¹ Para Valério Mazzuoli, os grupos vulneráveis são coletividades mais amplas de pessoas que, apesar de não serem possuidoras de uma identidade coletiva específica, necessitam, não obstante, de proteção especial em razão de sua fragilidade ou indefensabilidade (MAZZUOLI, 2021).

dentro da tipicidade perseguida pela homogeneização universalista, vê-se que é necessário um trabalho articulado para a mudança que não será alcançada apenas pela determinação legal, mas pela construção formativa de toda a sociedade que ainda é excludente. O discurso está imbricado nesse contexto social e advém dessa realidade.

Como dito, na escola não há um refeitório e as crianças recebem a merenda escolar em filas ordenadamente e depois retornam à sala de aula ou se sentam pelo pátio. A interação entre os profissionais da educação (especialmente as merendeiras) é feita de forma pouco cerimoniosa e em alguns momentos até truculenta, como ficou evidenciado no período da observação. O cardápio é definido pela nutricionista do município e os insumos entregues com regularidade por uma equipe da secretaria de educação. Não há falta, como se observou, e todos os dias os alunos têm acesso a uma refeição completa, incluindo-se frutas e verduras. É importante salientar que o cardápio é definido de forma generalizada e não há um trabalho nutricional mais específico, para se compreender as necessidades nutricionais dos educandos, conforme determina a legislação e a resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE (BRASIL, 2009a; 2009b).

Segundo a legislação que trata da alimentação escolar, o profissional nutricionista tem atribuições que vão além de preparar cardápios saudáveis, é necessário o respeito aos hábitos alimentares locais, uma vez que o alimento é também relacionado à cultura e identidade, devendo o cardápio respeitar os costumes dos estudantes. Ademais, devem acompanhar a aquisição dos alimentos, a preparação das refeições e a distribuição, verificar a aceitabilidade do cardápio pelos estudantes, fazer a avaliação nutricional de todos os estudantes, entre outras atribuições (BRASIL, 2009a; 2009b).

A perspectiva de respeito aos Direitos Humanos não está apenas na elaboração do cardápio e na garantia do alimento na escola, que, como observado, está concretizado. A participação do educando na elaboração do cardápio e na escolha dos insumos, assim como a proteção de seus costumes alimentares não tem sido levada em consideração, como se pôde inferir pelo observado na escola. Para melhor compreender essa questão, informalmente questionamos a gestora se os alunos gostavam do cardápio determinado e essa informou que, em geral, gostavam, mas que, às vezes, reclamavam de alguns alimentos, mas essa reclamação não era levada adiante, pois o cardápio já vinha determinado pela

gestão municipal. Foi informado ainda que a nutricionista do município não visitava a escola e, portanto, não era possível levar esta reclamação adiante, de maneira que fosse considerada e direcionada para uma solução.

Em verdade, muitas soluções são possíveis neste contexto, como a exigência da presença da nutricionista na escola, conforme determina a normativa acerca da alimentação escolar, ou a possibilidade, por parte da municipalidade, de determinar uma outra forma de gerir o dinheiro da compra desses suprimentos alimentares, que poderia ser feita pela própria escola, a partir do cardápio e das escolhas dos alunos, que participariam democraticamente desse processo. Na roda de conversa, quando tratamos sobre a questão da alimentação escolar, observamos que a gestora e a maioria dos sujeitos não têm conhecimento acerca dessas possibilidades, que estão previstas em lei e, dessa forma, a legislação encontra um obstáculo para se efetivar, dentre outros fatores, por essa falta de conhecimento, o que impacta na sua finalidade, que é a proteção do direito fundamental à alimentação, como contributo da permanência na escola, especialmente nesta etapa do ensino. Nesse contexto, outra possibilidade é a abertura de debate mais democrático com a participação das famílias para a escolha do cardápio da merenda escolar. Mas não foi observado um ambiente para que isso aconteça sem uma intervenção – até pelo desconhecimento da legislação por parte dos profissionais e das famílias. Aqui vemos a perda da oportunidade de integrar o aluno aos assuntos escolares e seu cotidiano, deixando-o de lado na centralidade para verticalizar as decisões, excluindo-o de seu próprio processo de desenvolvimento e dignidade (SANTOS, VALE E LIMA, 2020).

Esse ambiente antidemocrático é problemático em muitos sentidos, mas observa-se a contradição entre o papel de gerir uma instituição educacional e promover o acesso à educação e impor sua decisão ao corpo escolar de forma arbitrária, seja por parte do sistema de ensino representado pela Secretaria de Educação, seja pela gestora, já que pouco consegue fazer para a implementação da participação. A desconstrução desse pensamento é necessária para que haja a abertura da escola como espaço protetivo de direitos, para que todos os atores do processo educacional efetivamente participem e encontrem na escola um lugar que promova aquilo que Santos, Vale e Lima (2020) chamam de processo de cidadanização de todos e todas que ali se encontram (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Como dito, não foi observada a prática dos professores, mas foi possível verificar que as atividades educativas se concentram em sala de aula, e em nenhum

momento do período de observação houve a utilização de outros espaços da escola para a ação educativa, nem mesmo a sala de AEE ou a quadra de esportes anexa, o que podemos inferir é que a ação educativa intencional e refletida não ocorre nesses outros espaços, apenas na sala de aula. A gestora informou que um dos motivos da não utilização da quadra é porque ela não seria coberta, o que impossibilitaria qualquer atividade diurna. A ideia da sala de aula como lugar central da prática educativa é bem antiga e arraigada no fazer educacional institucionalizado. Vemos, em outros espaços não institucionalizados, diversas formas de aprendizado e de ação educativa, a exemplo da roda de conversa, os círculos de cultura ou a utilização da dança e da música como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Nessa perspectiva, a escola, que é reduzida ao mero ambiente de sala de aula, torna-se enfadonha e morosa. Santos, Vale e Lima (2020) ressaltam que a escola deve ser vista pela comunidade como um bem social comum, um lugar de valorização da personalidade do ser humano. Em verdade, essa educação centrada no professor não condiz com a ideia de uma escola protetiva, pois o protagonismo não pode pertencer somente ao educador, também o educando é protagonista nesta relação, é sujeito participante, não mero receptáculo, depositário das concepções do professor (ARROYO, 2017; FREIRE, 1987).

Continuando nossa descrição sobre a rotina da escola, as aulas são finalizadas por volta das 11h30 e os alunos se retiram da escola acompanhados em geral das mesmas pessoas que os acompanharam na entrada e, neste momento, também não há nenhum espaço ou lugar para o acolhimento das famílias ou uma interação significativa delas com os profissionais da escola. Obviamente que se poderia dizer que não é o momento adequado, o que concordamos em vistas de que não é um horário propício, ainda mais se levarmos em conta as atividades diárias dos pais dos alunos e dos profissionais da educação que provavelmente trabalham no outro turno, tendo, quase sempre, um apertado horário de almoço, necessitando retornar ao trabalho, ou até preparar as refeições. No entanto, como já dito, observamos que esse espaço não existe em outro momento, quando muito, ele acontece na entrega das notas ou boletins, ou quando um familiar o procura (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Aqui relembremos da necessidade de uma escola em tempo integral, conforme Santos, Vale e Lima (2020), para que essas relações e os tempos-

espaços da instituição se desenvolvessem de forma mais satisfatória, sem o estrangulamento das atividades escolares. Para os autores, como já demonstrado no aporte teórico, a escola integral e em tempo integral possibilita atividades que privilegiam a integralidade da formação dos educandos e sua ampliação com valores cidadãos, a partir de uma escolha curricular que objetive a inclusão de atividades esportivas, de lazer, artísticas, entre outras que priorizem a completude dos educandos enquanto pessoas em desenvolvimento. A escola em tempo integral tem um tempo diferenciado para o desenvolvimento de seu processo educativo, e os profissionais da educação podem planejar de forma mais articulada e sem atropelos suas atividades e interações. A gestão consegue ampliar e diversificar estas interações de forma mais significativa, especialmente com as famílias.

Dessa forma, conduzimos a observação durante a primeira semana, em novembro de 2021, mas foi preciso interromper as idas à escola, pois, uma jovem que residia na vizinhança, conhecida de toda a comunidade, foi vítima de feminicídio e este acontecimento teve repercussões no cotidiano da instituição, uma vez que a vítima tinha proximidade com todos os funcionários da instituição. As aulas foram interrompidas durante dois dias e, quando retomamos à observação, todos pareciam impactados com o que havia acontecido (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

No entanto, não houve nenhuma intervenção sobre o assunto na escola e, em face da ausência de uma reflexão sobre o acontecimento, questionamos a gestora e essa informou que não vislumbrava a possibilidade dessa intervenção, pois as crianças não conseguiam compreender o que havia acontecido e que não valeria a pena fazer uma palestra sobre o assunto. Ao que tudo indica, há um desconhecimento ou mesmo uma fragilidade teórica quanto ao protagonismo de crianças e jovens. O que não causa estranheza, uma vez que essa fragilidade é encontrada em muitos outros profissionais da educação (MONTEIRO, 2014). Veja-se mesmo a legislação que a pouco mais de 30 anos sequer considerava a criança e o adolescente como sujeitos de direito e sim como objetos de proteção. Somente com a mudança da Constituição e outros instrumentos normativos é que se introduziu tal discussão no meio educativo. Ademais nossa formação humana e profissional se dá de forma a desconsiderar as falas e o protagonismo de crianças e adolescentes que são pessoas em desenvolvimento.

Retomamos o questionamento sobre a violência no entorno da escola, nos lares das crianças e como ela chega na escola, durante os encontros, e, na roda de

conversa, o levamos a um aprofundamento, o que foi bastante proveitoso, uma vez que foi possível a problematização do papel da escola nessas questões. Por isso a importância da intervenção formativa na educação básica para uma mudança efetiva dos paradigmas educativos hierarquizados e ampliação dos espaços para discussões importantes como a desigualdade de gênero e a violência contra a mulher, de forma contextualizada e voltada para o público educativo mais jovem. Durante a escolha do bairro, uma das informações que obtivemos foi que ele é recordista em número de pedidos de medida protetiva de urgência no contexto da Lei Maria da Penha, ou seja, as crianças da escola já convivem com dor e sofrimento, com essa realidade, e isto causa impactos significativos no processo educativo ali desenvolvido (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Uma ação educativa que ignora o contexto social em que seus atores estão inseridos não privilegia a pedagogia crítica, que reflexiona sobre a realidade concreta. A escola que tem em sua epistemologia o respeito aos Direitos Humanos, na concepção freiriana, deve pensar o ser humano, a sociedade e suas relações, de maneira a reconhecer o papel que a instituição educacional tem para homens e mulheres, como instrumento orientado para a transformação (FREIRE, 1987; 2020). Ao que tudo indica, a escola foi omissa diante de um fato tão impactante sobre a sociedade, como um feminicídio, e é preciso repensar essa prática para não se afastar de seu papel na ação educativa emancipatória.

Freire (1987; 2020) orienta-nos para a compreensão de que a escola não é a única responsável pelas transformações da sociedade, pois, como já demonstrado, ela é, muitas vezes, encaminhada para a manutenção das estruturas sociais e econômicas dominantes. E o fato citado é um exemplo significativo de como a escola pode colaborar com essa manutenção, com a desigualdade e com a violência, realimentando um sistema massacrante que não rompe com a desproteção e o machismo que mata todos os dias mais mulheres.

Após a finalização da observação, foram feitos os encontros em rodas de conversa como será detalhado no tópico 4.3 da presente dissertação. A intencionalidade observada não é a de uma educação emancipadora que rompe ou que inquieta o sistema. Na verdade, há uma obrigatoriedade no cumprimento de alguns Direitos Humanos, conforme previsto na legislação interna e internacional, mas não no sentido de um espaço de proteção e respeito desses direitos. A escola que se observou não cumpre as diretrizes necessárias para a construção de um

espaço protetivo de direitos, pois sua ação educativa cotidiana não é capaz de transformar o paradigma da atualidade e nem converge para a transformação de seus atores em sujeitos de direitos, protagonistas de sua própria história.

A observação mostrou-se como importante instrumento para a análise do cotidiano escolar e as interações entre os sujeitos do processo educativo, e essa análise permitiu que durante os encontros em roda de conversas fossem levantadas algumas inquietações surgidas no processo, tais como a presença da violência e da educação inclusiva, assim como a participação da família na educação e na relação com a escola. Mas antes de partir para a análise dos dados gerados nas rodas de conversas, foi feita uma análise dos documentos orientadores da prática educativa, como o Documento Curricular adotado pelo município e o Projeto Político Pedagógico da escola objeto de estudo, uma vez que esses documentos, com já demonstrado no tópico 2.3, não só orientam a prática como possuem determinantes que influenciam nas escolhas educativas dos profissionais da educação. Ademais, o objeto em estudo é o lugar dos Direitos Humanos na escola pesquisada e foi preciso verificar se, pelo menos no currículo posto, essa temática se alçava a um espaço significativo, de maneira a permitir que fosse considerada como temática a ser discutida no currículo vivido.

4.2 O Documento Curricular e o Projeto Político Pedagógico

O município de João Lisboa, assim como muitos outros municípios maranhenses, não possui um documento curricular próprio, que reflita as características culturais, sociais e educacionais de seus estudantes, tendo apenas aderido ao Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA de 2019. Na perspectiva de verificar o lugar dos Direitos Humanos em suas diretrizes, realizamos uma análise do DCTMA, tomando como base os seguintes critérios: se há a presença da temática da Educação em Direitos Humanos ou, ainda que de forma esparsa, se há a orientação para a inclusão de temas relacionados aos Direitos Humanos. Como dito, o DCTMA é o documento orientador das ações educativas no estado do Maranhão, assim como dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas situadas nesse estado. Em seguida, com o mesmo objetivo em mente, qual seja, verificar o lugar dos Direitos Humanos no PPP da instituição lócus de pesquisa,

procedemos com a análise deste, obedecendo os mesmos critérios adotados no documento anterior.

O DCTMA é o documento curricular adotado pelo estado do Maranhão a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular, que foi homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017. Seu objetivo principal é propor um currículo marcado pela identidade maranhense. Além disso, foi elaborado coletivamente e contou com a participação de representantes das diferentes secretarias municipais de educação do estado do Maranhão, profissionais da educação e da sociedade civil que tiveram a oportunidade de apresentar contribuições ao documento por via de consultas públicas presenciais e por intermédio de plataforma on-line (MARANHÃO, 2019).

Cumprido destacar que o DCTMA orienta para a construção de um currículo que privilegie não só o conteúdo das disciplinas, mas a vivência prática do estudante, da escola, da comunidade, da cidade e do estado. A proposta é que o currículo seja orientado para uma aprendizagem significativa, na qual o estudante se reconheça nas aulas planejadas e que aprenda conscientemente, tendo condições de se perceber como partícipe do processo. Desse modo, propõe uma integração curricular a partir de temas integradores que podem ser aqueles previstos no documento ou escolhidos a partir da realidade e do contexto da instituição. Ademais, o DCTMA determina que o currículo deve ser o ponto de partida das formações dos educadores em serviço, assim como a definição das metodologias e das sistemáticas de avaliação (MARANHÃO, 2019).

Feitas estas considerações, a análise dos documentos partiu do objetivo geral proposto nesta pesquisa para a definição das categorias que seriam analisadas e o que propõe os documentos. Nessa direção, definimos as seguintes categorias:

QUADRO 1 - Previsão da temática dos Direitos Humanos no DCTMA e PPP da escola.

CATEGORIA	DCTMA	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
Orientação para a Educação em Direitos Humanos.	-Primeiro tema integrador ¹² proposto no DCTMA: A EDH é proposta a partir da	Não há nenhuma previsão de orientação para a EDH, nem como tema integrador ou

¹² De acordo com o DCTMA, o tema integrador é uma abordagem educativa que visa somar, aos conhecimentos da base, vivências, saberes de diversas naturezas, ao currículo vivo do entorno escolar, das comunidades, da cultura e experiências coletivas (MARANHÃO, 2019).

	normativa nacional, tais como, o Programa Nacional de Direitos Humanos – Decreto nº 7.037/09; Diretrizes Nacionais para a Educação de Direitos Humanos – Parecer no 8/12 e a Resolução no 01/12 do CNE.	transversal.
Previsão de temática relacionada a um ou mais Direito Humano.	<p>-Todos os demais temas integradores têm relação com os Direitos Humanos:</p> <p>-Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA;</p> <p>-Educação para o trânsito;</p> <p>-Educação ambiental;</p> <p>-Saúde e educação alimentar e nutricional;</p> <p>-Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso;</p> <p>-Educação para as relações étnico-raciais e ensino da história africana e indígena – diversidade cultural;</p> <p>-Vida familiar e social, educação para as relações de gênero;</p> <p>-A previsão das modalidades educacionais de Educação Especial¹³, privilegiando a inclusão da Pessoa com Deficiência; da Educação Indígena, respeitando os processos culturais, históricos e étnicos das comunidades indígenas do território e neste mesmo sentido, a Educação Quilombola;</p> <p>-A previsão dos direitos de aprendizagem em cada etapa da</p>	<p>-Nos princípios orientadores elegidos pela escola encontramos a equidade, a formação integral, o respeito a diversidade e inclusão;</p> <p>-Nos princípios pedagógicos adotados pela escola pesquisada somente a previsão da diversidade tem relação com os Direitos Humanos;</p> <p>-O Projeto faz um destaque especial à Educação Inclusiva, quando trata das etapas e modalidades no Ensino Fundamental.</p>

¹³ Embora possam ser estabelecidas críticas à utilização da palavra “especial”, tendo em vista seu caráter capacitista, a mantivemos em decorrência de ser essa a palavra utilizada no DCTMA.

Educação Básica, respeitando a fase de desenvolvimento da pessoa humana, como forma de considerar o educando como um sujeito autônomo e detentor de direitos;

- Nas etapas do Ensino Fundamental, a previsão de estudos no campo de atuação na vida pública;
- Nas diversas disciplinas não só a integração com os temas integradores, como a abordagem a partir de uma metodologia que privilegie a participação, o debate e a legitimidade de cada forma de existência;
- Na disciplina de artes, a possibilidade de articular o aprendizado da diversidade cultural brasileira.

Fonte: elaborada pela autora a partir da leitura do DCTMA e do PPP.

É perceptível a orientação para um currículo inspirado na riqueza e na diversidade do Maranhão, sendo o DCTMA, segundo sua introdução, voltado para a construção das ações pedagógicas nas escolas e salas de aula, relacionado às especificidades do Maranhão e de cada lugar, mesmo sendo elaborado tendo como referência as habilidades e competências determinadas na Base Nacional Comum Curricular-BNCC (MARANHÃO, 2019).

Acerca da Educação em Direitos Humanos, o DCTMA propõe essa como o primeiro tema integrador dos currículos escolares, orientando que a formação de valores relacionados ao respeito e à dignidade da pessoa humana deve ser efetivada com um trabalho educacional que implica vivências práticas que estimulem a liberdade, justiça, igualdade, equidade, solidariedade, cooperação, tolerância e convivência pacífica (MARANHÃO, 2019). Segundo o DCTMA:

Para a definição de conteúdo deste tema é importante a observação legal que se desdobra nas relações diárias na comunidade escolar e local: o

Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei no 8.069/90; o Programa Nacional de Direitos Humanos – Decreto no 7.037/09; Diretrizes Nacionais para a Educação de Direitos Humanos – Parecer no 8/12 e a Resolução no 01/12 do CNE (MARANHÃO, 2019, p. 33).

Veja-se que a legislação acerca da Educação em Direitos Humanos deve ser considerada para a elaboração desse tema integrador do currículo. No entanto, percebe-se que este pode se tornar um obstáculo para as escolas, caso não haja um processo formativo. Muitas vezes a formação inicial e/ou continuada dos profissionais não privilegia esses conhecimentos legais. Além disso, mesmo que os próprios profissionais tomem a iniciativa de fazer estudos na área, de maneira geral, a produção é muito técnica, tornando difícil sua apreensão. No caso específico da instituição pesquisada, a falta de formação foi observada na coleta dos dados – tanto na roda de conversa, como nas informações prestadas pela coordenadora pedagógica do município – que nos confirmou que os profissionais de educação dessa cidade nunca receberam formação com esse tema específico e que não há uma sistematização de formação continuada que privilegie essa temática. Dessa forma, é possível vislumbrar que essa previsão curricular jamais pertencerá ao currículo ativo das escolas, uma vez que, sem formação, o profissional da educação tende a fazer escolhas conhecidas, pois conforme nos ensina Tardif (2002), tais escolhas sempre dependeram da experiência dos professores e de seus conhecimentos, convicções e crenças.

No quadro elaborado, é possível observar que no DCTMA há um lugar para a inclusão da EDH – é um dos temas integradores do currículo – e de temas relacionados aos Direitos Humanos – assim como uma abordagem para a proteção desses direitos –, inclusive com posição de destaque, orientando para que sejam tomadas decisões curriculares e dos projetos políticos pedagógicos das escolas para uma efetivação desse conhecimento que, segundo o próprio DCTMA, diz respeito à proteção e ao respeito da dignidade de todos, à convivência pacífica e sem violência e a uma vida comunitária participativa e democrática, que transforme a realidade social, por intermédio da educação, das crianças e jovens matriculados nas escolas de ensino fundamental do estado do Maranhão (MARANHÃO, 2019).

Nesta esteira, buscamos analisar o PPP da escola pesquisada, a partir do documento fornecido pela coordenadora pedagógica da instituição. Importa esclarecer que o contexto de elaboração do PPP foi marcado por algumas

peculiaridades, em face do curto tempo e das exigências da Secretaria Municipal de Educação, não tendo contado com a participação coletiva das famílias e estudantes. Mesmo diante desta informação, que já demonstra que o PPP não adotou o princípio político em sua elaboração, o que reflete em sua execução e na prática, pois provavelmente não é conhecido por todos os sujeitos educacionais que compõe a escola (nas rodas de conversa foi obtida a informação que os profissionais da educação não conhecem integralmente o PPP, alguns informando que sabem apenas que ele existe), analisamos suas diretrizes para cumprir o objetivo proposto nesta pesquisa e verificar se havia ali lugar para os Direitos Humanos (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

O PPP inicia com a caracterização do bairro, descrevendo os marcadores socioeconômicos presentes na comunidade. Tendo já feito uma pesquisa dos mesmos marcadores, vemos que estes se aproximam em número e indicadores dos já apresentados aqui, o que demonstra que ele levou em consideração o contexto social em que a comunidade está inserida. Essas informações seriam significativas se o PPP alcançasse todos e todas, mas como foi dito, não foi construído com a participação das pessoas que compõem a escola e os profissionais informaram que não conhecem todas as suas diretrizes, o que nos leva a inferir que o PPP não é efetivamente executado, avaliado e monitorado (JOÃO LISBOA, 2021).

Após o histórico da escola e a contextualização do bairro, o PPP estabelece aquilo que considera como missão da instituição: prestar um serviço educacional voltado à preparação dos estudantes para o mundo do trabalho e como cidadãos, reconhecendo que o papel da instituição é provocar a mudança social. Como visão, descreve que a instituição deve orientar o estudante a ser uma pessoa democrática e participativa na comunidade, valorizando e respeitando a diversidade cultural, racial, religiosa, física, intelectual e de gênero, a partir da eleição de conteúdos que se relacionem com o cotidiano do aluno, envolvendo as múltiplas dimensões culturais e geográficas onde esse está inserido, assim como a comunidade e a própria escola (JOÃO LISBOA, 2021).

O PPP detalha quais seriam as funções da escola no processo comunitário e de desenvolvimento da sociedade, descrevendo que as escolhas curriculares se dão em virtude da “construção coletiva e a partir desta, desencadeando experiências inovadoras que apontem para **a formação do indivíduo do futuro** que se almeja ter **para a próxima geração**” e, em outro momento, “O trabalho pedagógico da escola,

pode instrumentalizar e proporcionar condições para que seus alunos possam, no futuro, se firmarem como verdadeiros cidadãos mais conscientes de seus deveres e direitos na sociedade” (JOÃO LISBOA, 2021, p 13 e 14, sem grifos no original). Candau *et al* (2014) alerta-nos para o equívoco de se pensar a educação como sendo uma construção para o futuro, nunca uma educação para o presente, como se os educandos não fossem sujeitos de direitos no aqui e agora e seus direitos só pudessem ser exercidos em outro momento que não aquele em que se encontram matriculados em uma instituição de ensino.

Também Freire (1987) lembra que o ser humano é e pode ser mais. A sociedade opressora é que retira dele a característica de ser, desumanizando-o. É importante que o Projeto Político Pedagógico de uma escola, cumprindo o seu papel de documento orientador da ação educativa, esteja voltado para a compreensão de seus educandos como seres que são: sujeitos de direitos no agora e não apenas no futuro, quando tiverem um título de eleitor ou quando se tornarem consumidores, por exemplo. Não há problema em pensar e construir o futuro, mas o exercício de direitos se faz no presente, na sua existência concreta que é agora.

Podemos inferir que há uma relação estreita entre a educação com orientação neoliberal e o discurso de que a educação é para o futuro, pois, para a globalização neoliberal, a pessoa humana não é considerada como sujeito de direitos em todos os seus momentos de vida e sua preparação é para se ‘tornar’ trabalhador e consumidor. Ou seja, as ações educativas neoliberais não têm comprometimento com os direitos que já estão postos, como, por exemplo, o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, participantes, ativos e protagonistas de suas histórias. A observação mostrou-nos que, em muitos momentos do cotidiano escolar, as crianças não são reconhecidas em sua autonomia, inclusive podendo observar que o documento foi construído com a falha da retórica, que em verdade não quer se comprometer com a educação agora, estabelecendo programas para o futuro que nunca serão alcançados e se esquecendo dos dilemas atuais e urgentes que estão presentes na escola. No fim, o que se alcançará com um currículo que se distancia da realidade concreta de seus educandos é nada, ou a continuação da mesma estrutura educacional que massacra a todos os sujeitos que dela participam.

É importante destacar que, muitas vezes, a escola e seus agentes não percebem que estão adotando um discurso desumanizante ou que a projeção para o futuro desconhece as características de sujeitos no presente. Isso pode se dá

porque as relações de poder estão introjetadas na nossa formação e faz com que reforçamos esse discurso, ou então pela fragilidade na construção da nossa consciência crítica e na reflexão acerca do que estamos escolhendo no currículo posto.

Por fim, o documento da escola pesquisada estabelece os princípios orientadores das escolhas pedagógicas e curriculares que serão objeto da ação educativa, quais sejam, equidade, formação integral, diversidade e inclusão. São temas que em muito se aproximam dos Direitos Humanos e, como tais, abrem espaço para a existência destes no cotidiano escolar. Mas, alinhando todos os dados alcançados na pesquisa de campo, podemos inferir que não estão efetivados e o que está escrito se distancia do que foi coletado em lócus.

Após a etapa de observação da instituição e análise dos documentos que norteiam as práticas e ações educativas, partimos para a realização das rodas de conversa com o objetivo de discutir a presença dos Direitos Humanos nas percepções dos profissionais da educação que atuam na instituição pesquisada e a possibilidade de inserção desta temática no espaço educativo da escola. A análise dos dados coletados está disposta no tópico seguinte.

4.3 Dialogando e refletindo sobre os Direitos Humanos: percepções sobre o lugar dessa temática na escola

A roda de conversa foi a técnica eleita para a geração dos dados acerca das percepções dos profissionais da educação sobre os Direitos Humanos. Nossa opção por esta técnica, como explicado no capítulo de metodologia, foi em decorrência da possibilidade de escuta dos sujeitos considerando suas falas, privilegiando os sentidos e significados que trazem consigo acerca do objeto em estudo. Também pela forma de análise pretendida, qual seja a análise de discurso, tínhamos a possibilidade de uma geração de ideias mais espontânea.

É importante salientar que as rodas de conversa foram planejadas para que o diálogo fluísse a partir da ideia central, mas sem um roteiro definido e, dessa forma, os participantes tiveram a oportunidade de expressar com mais liberdade suas percepções, sentimentos, atitudes e ideias. O planejamento incluiu momentos formativos acerca da temática, não apenas a entrevista em grupo. Dessa forma, as falas foram intercaladas com conceitos, detalhamentos e um direcionamento para o

viés epistemológico crítico acerca dos Direitos Humanos, a partir do questionamento que gerava uma autonomia dos participantes que problematizavam a questão e conseguiam caminhar para uma resposta. Essa dialogicidade permitiu que os participantes discutissem não só suas percepções sobre Direitos Humanos, mas também as negações desses direitos e o papel da escola e deles próprios como formadores na temática. A forma de planejamento privilegiava a conscientização sociopolítica dos participantes e a reflexão crítica sobre as discussões. O papel dos recursos, dos diálogos e da mediação foi essencial para que as rodas de conversas tivessem esse caráter formativo.

O primeiro encontro em roda de conversa aconteceu em 24/11/2021, com a presença de oito sujeitos participantes: diretora, coordenadora e seis professores (5 mulheres e 1 homem). No primeiro momento foi explicado acerca do sigilo da pesquisa, tendo todos e todas concordado em participar. Além dos sujeitos, a pesquisadora se fez acompanhar de um assistente de pesquisa, responsável pelas gravações, que posteriormente foram transcritas. O diálogo iniciou-se com a apresentação da pesquisadora, do assistente e do objeto em estudo, assim como, foi explanada a relação da pesquisadora com o tema. Em seguida, buscamos conhecer os sujeitos, seus contextos de vida e qual o lugar deles no mundo: vida, história, formação, local de trabalho e os elementos identificadores de sua trajetória na educação, conforme a seguir:

Sou professor do ensino fundamental e médio, trabalho em João Lisboa há 23 anos, sou formado em história na Uema, sou especialista em história do Brasil e Direitos Humanos, fiz minha especialização na UFMA. E a experiência que a gente tem de trabalho, ao longo do tempo, é que sempre a gente vai se rodeando de expectativas de mudanças e melhorias na qualidade da educação eu acho esse tema exatamente ligado a nós, acho um tema bastante interessante. (P1)

Estou na escola como cuidadora na educação especial, eu estou na educação infantil acho que há 7 anos, estou terminando a faculdade de pedagogia que acabei de fazer, mas sou formada em história pela Uema também especializada em educação especial. (P2)

Trabalho em sala de aula há 8 anos, trabalho no município e não queria isso pra falar a verdade (trabalhar como docente). Eu trabalhava na secretaria na parte mais burocrática, aqui eu trabalho contratada já tem 8 anos e estou gostando agora, não era o que eu queria. (P3)

é que não foi o que eu escolhi, mas por necessidade eu fui pra sala de aula, fiz pedagogia e peguei o gosto, antes que não gostava tanto, mas agora eu gosto do que eu faço, eu também fiz magistério. (P4)

Eu escolhi ser professora, é o que nasci para fazer é o que eu gosto de fazer e gosto cada vez mais. (P5)

Já tem 10 anos que trabalho na educação infantil e sou formada em pedagogia também e é uma profissão que mesmo com criança é muito cansativa e hoje em dia não tem mais aquelas brincadeiras como antigamente, todas as brincadeiras ficaram diferentes, minhas brincadeiras quando criança era de ser professora que hoje é uma coisa muito rara, tanto que eu fiz até magistério, a gente fala assim, eu fiz pedagogia mas aprendi o básico, mas no magistério eu aprendi realmente a dar aula e estar na sala de aula, ensinar, fazer diário. Assim eu não gosto de recortar, eu gosto de trabalhar em sala com meus alunos, não gosto de enfeitar. (P6)

Fui professora delas, sou uma das primeiras professoras da escola, tenho magistério, fiz licenciatura em séries iniciais, eu que ensinei o pessoal a fazer as dinâmicas e trabalhar na sala também, ajudo a recortar, vim aprender a escrever direito mesmo já dando aula pros alunos ensinando. Aprendi tudo no magistério, onde ensinavam a dar aula mesmo. (P7)

Estou na gestão, mas sou professora e não quero deixar de ser. Estou aqui porque me colocaram e eu aceitei, acho que a gente precisa do desafio. Mas nem sempre é bom, principalmente porque você é muito incompreendida. (P8)

As trajetórias de vida dos participantes são distintas, mas em muitos pontos se encontram, como quando relatam as fragilidades de suas formações, as dificuldades enfrentadas na sua atuação e os desafios para uma mudança do contexto educativo. Embora tenhamos como participantes uma gestora e uma coordenadora, estas são na verdade docentes que ocupam esses cargos administrativos e não possuem formação específica para atuar nos referidos cargos, já que suas formações são na área de licenciatura normal superior e geografia, respectivamente, o que pode fragilizar ou impactar em uma atuação mais efetiva ou mais significativa dentro da escola. É importante destacar que as falas privilegiaram sua atuação profissional, como é próprio no contexto discursivo permeado pelas relações capitalistas em que uma pessoa só se reconhece alguém quando está relacionada a uma profissão (MÉSZAROS, 2008; FREIRE, 1987). Apesar de nosso interesse em sua formação para a profissão educativa, é interessante observar que há um distanciamento entre essas falas e o reconhecimento de serem sujeitos, reconhecendo-se apenas como profissionais.

Após o momento inicial, em que cada participante pôde se apresentar, ressaltando de que lugar fala no contexto da escola, questionamos sobre a presença da temática Direitos Humanos na formação inicial.

Nem na faculdade de jornalismo eu tive contato com Direitos Humanos. (P2)

Não (P3)

Não (P4)

Não (P5)

Não (P6)

Na verdade, eu tive contato com estudos sobre Direitos Humanos, porque eu sou militante dos movimentos sociais, eu sou sindicalista, comecei a militância na pastoral da juventude da igreja católica e de lá eu engajei na militância. Tenho 46 anos e tem 30 anos nesse curso, militância política e tudo. Eu vivi muito a universidade em movimentos estudantis no centro acadêmico, então sempre fui muito ligado aos movimentos sociais então sempre fui muito ligado aos Direitos Humanos e quando eu fiz esse estudo na UFMA foi para ter um estudo mais formal mais construtivo e acho interessante esse trabalho que você está fazendo ainda mais na educação. A maioria dos nossos colegas na educação não tem o conhecimento dos Direitos Humanos, nossos colegas da educação são leigos pra isso, não entendem essa linguagem e por não conhecerem essa linguagem as atitudes dos professores também se tornam muito conservadoras e essas atitudes reflete no que estamos vivendo hoje. O espelho do anti-Direitos Humanos reflete no presidente com atitudes conservadoras e nazifascistas, nas falas de 'bandido bom é bandido morto' e que não deveria ter Direitos Humanos, isso em uma escola com professores conservadores atribuem essa mentalidade nas escolas e no cotidiano, depois que esse indivíduo surgiu e começou as bravatas dele no cenário nacional e das redes sociais a gente viu uma mudança na atitude das pessoas, a gente percebe mais estupidez na atitude das pessoas, pessoas que a gente trabalha totalmente alienadas à situação e a gente escuta coisas horríveis. (P1)

Somente um docente teve contato com a temática dos Direitos Humanos na formação inicial e, mesmo assim, ele justifica que seu contato foi mais em decorrência de seu contexto de vida (forjado na militância dos movimentos sociais, como nomeou) do que um direcionamento feito pela instituição de ensino que frequentou. Uma das entrevistadas ressaltou com espanto “nem na faculdade de jornalismo eu tive contato com Direitos Humanos”, demonstrando que a ausência de um debate mais significativo sobre a temática é uma fragilidade encontrada em outros cursos de nível superior, não apenas naqueles orientados para o contexto educativo. Como nos lembra Candau *et al* (2014), a Educação em Direitos Humanos fica quase sempre restrita aos cursos de nível superior em Direito. Ademais, como já explanado no capítulo teórico, a formação inicial dos profissionais de diversas áreas, incluindo-se os profissionais da educação, está atravessada por uma dinâmica formativa aligeirada, que não contempla o aspecto crítico da educação emancipatória e democrática e que a mera inclusão de disciplina específica sobre os Direitos Humanos não seria suficiente para uma compreensão mais crítica de si e do

contexto social em que o profissional (da educação ou não) está inserido (CANDAU *et al*, 2014; CARVALHO *et al*, 2004; MONTEIRO, 2019).

Carvalho *et al* (2004) lembram-nos que uma das formas de incluir a educação em Direitos Humanos na escola é a partir da formação docente, mas com o estreitamento das inter-relações escolares, pois os educadores não atuam de forma isolada do cotidiano e das orientações da instituição. Ressaltamos ainda a compreensão de Monteiro (2019), para quem a superação dessa problemática da formação do profissional da educação passa por uma mudança do modelo instrucionista e burocratizado. Assim, entendemos que é preciso um aprofundamento da questão da formação do profissional da educação, no que diz respeito aos Direitos Humanos, pois a mera previsão da disciplina, isolada de outros fatores que levem a uma tomada de consciência crítica (FREIRE, 1979) da realidade em que atuam, assim como o rompimento com o paradigma burocratizado da formação, podem influir em uma formação emancipatória e, por conseguinte, na atuação desse profissional.

É imperioso destacar ainda o papel da educação não institucionalizada ou dita não-formal na aprendizagem e sensibilização para os Direitos Humanos, como é encontrado na fala do participante 1, que teve sua formação social e cidadã forjada pela vivência, dentro da igreja católica, com movimentos educativos de base e pastorais que já tiveram um protagonismo relevante na luta e no ensino e aprendizagem de direitos, pela alfabetização e o acesso a um reflexão crítica sobre o cristianismo, especialmente distanciando-o das esferas de poder e aproximando-o do povo, não só por intermédio de processos educativos, como também com uma nova proposta teológica, como a proposta da teologia da libertação teorizada por Leonardo Boff (trabalho que inclusive lhe rendeu uma punição de silêncio obsequioso, pela cúpula da igreja). Essa formação cidadã nos movimentos sociais tiveram importante papel nos anos 60, 70 e 80 e, na atualidade sofre o revés da apropriação de uma nova cristandade excludente e fundamentalista (BOFF, 2002) que propõe uma verdade absoluta que marginaliza o diferente, o exercício de outras fés ou de nenhuma fé e quer se impor também na educação institucionalizada. A igreja, em outro tempo, já conseguiu promover um processo formativo tal como propôs Paulo Freire, próximo da realidade das pessoas excluídas, e permitiram, por intermédio da ação reflexão, o empoderamento pelos direitos e a formação crítica

necessário para uma cidadanização em outros espaços, incluindo-se os espaços educativos institucionalizados.

Com esses relatos, fizemos encaminhamentos para saber se sentiam falta, na formação inicial ou continuada, da inclusão da temática ou de conhecimentos sobre Direitos Humanos.

Sim (P2)

Eu particularmente posso falar que não, na minha formação acadêmica por exemplo trabalhei porque fiz o curso de história, curso de história a gente trabalha essas coisas se eu tivesse feito qualquer outro curso não teria feito esse tipo de trabalho, mas como eu estive em contato mais cedo com trabalhos sociais eu tive acesso mais cedo, eu tive contato mais cedo com a pastoral da juventude da igreja católica, um curso sobre cidadania e direito, me envolvi em vários movimentos em trabalhos sociais e educação, participei do movimento negro, movimento quilombola, foi ai que eu comecei a me formar como cidadão e ter conhecimento sobre cidadania, eu me lembro quando estava na faculdade e me destacava muito nos debates sobre política por eu ser o único que veio de movimentos sociais, então me destaca nas discussões por ter conhecimento prático sobre política e inclusive sofrer na pele perseguições políticas por ser do movimento de esquerda, o pessoal que entrava na faculdade ainda era meio verde sobre o assunto. Com a faculdade eu consegui ter o conhecimento formal aí continuei o estudo como continuo até hoje indo em congressos pelo Brasil, discussões mundiais em Salvador, pessoas do mundo inteiro. Eu e a colega aqui somos do sindicato de professores de João Lisboa, somos fundadores do sindicato, a gente sente isso muito na pele, professores que não são do sindicato com atitudes políticas atitudes extremistas conservadoras e ficamos pensando como é o reflexo desses professores na sala de aula com os alunos a gente sempre leva esses debates pro sindicato, sempre fui convocado pra falar de alguns temas no sindicato, eu sempre fico preocupado com o comportamento dos nossos colegas professores com essas atitudes em sala de aula, por eles não terem esse conhecimento ficam repetindo essas bravatas do presidente, como bandido bom é bandido morto, maior idade penal tem que ser reduzida para 12 anos, tem que prender e matar, essa coisa de adote um bandido. Essas coisas que caem na mídia e fica no imaginário das pessoas que multiplicam essa ignorância então um trabalho desses é muito importante, essa formação e educação para os professores. (P1)

Com certeza, eu não sei nem trabalhar sobre violência e isso é uma coisa que os Direitos Humanos tratam né? (P3)

Não, eu acho que nunca falei sobre isso com os alunos e nunca precisei. (P4)

Os professores não conhecem, mas deveriam conhecer. (P5)

Aqui encontramos uma diversidade de respostas. Entendemos que os que não sentiram falta dessa abordagem na formação inicial ou continuada possuem uma fragilidade teórica inclusive sobre sua atuação docente, já que, em verdade, os Direitos Humanos possibilitam uma infinidade de discussões e questionamentos em

sala e há muitas questões que possivelmente esses docentes trabalham que têm aproximação com a temática dos Direitos Humanos e eles desconhecem. Candau *et al* (2014) e Candau, Cruz e Fernandes (2020) relatam em suas experiências formativas para educadores em Direitos Humanos a mesma fragilidade observada aqui. O aporte teórico fragilizado da formação inicial, ou mesmo da formação continuada, acaba por interferir na percepção que o profissional da educação tem acerca dos Direitos Humanos, às vezes trabalhando a temática sem refletir sobre a aproximação desses elementos.

É importante salientar que nossa formação é permeada, em maior ou menor grau, por uma perspectiva humanista, quando aprendemos sobre meio-ambiente, ecologia e cuidados em saúde; assim como os contextos sociais em que estamos incluídos nos possibilitam encontros com a temática, como quando questionamos a infraestrutura do local que moramos ou a falta de algum serviço público (CANDAU *et al*, 2014). Falta sistematização, o que acaba refletindo na compreensão de que os Direitos Humanos não são importantes ou 'não fazem falta'. Veja-se o contexto de vida do P1, seu contato foi maior, assim como houve uma problematização, então este compreende com mais profundidade os impactos que essa ausência traz.

Em face da ausência de um processo de formação em Direitos Humanos, seja ele inicial (graduação) ou em serviço, buscamos avançar no debate e, a partir dessas respostas, buscamos uma problematização para que fosse feita uma abordagem formativa em Direitos Humanos. A problematização foi feita com recortes de temas geradores em sala de aula, como saúde e meio ambiente, ressaltando como estes são direitos humanos básicos e que nosso trabalho docente com esses temas são, em verdade, temas em Direitos Humanos. Neste momento, ainda não foi trabalhada uma metodologia para a inclusão desses temas, apenas ressaltado que os Direitos Humanos estão presentes, mesmo que não houvesse essa percepção por parte da maioria dos participantes.

Assim, investigamos se os participantes conheciam as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, uma vez que poderiam ter tido contato com a normativa de forma não institucionalizada.

O que acontece, olha. O plano nacional, nós fizemos nosso plano municipal não é mesmo? No congresso que teve lá no Escola Roseana Sarney, com 3 dias de discussões e debates, nós construímos nosso plano municipal de Educação, com base no nacional e do estado e foi aprovado pela câmara municipal tá no papel, mas a grande questão é que ele não passa no rol de

discussão da secretaria de abordar essas diretrizes, como não há essa preocupação de passar pela secretaria, ela não é implementada no dia a dia da educação. Um professor ou dois chama essa discussão para a reflexão da consciência negra, os professores mesmo que puxam a pauta, como na semana do feminicídio e discute com os alunos, eu trabalho no outro município que é Davinópolis e estamos trabalhando essa semana sobre o feminicídio. Aí é aquela coisa, eu sou uma pessoa que tem muita consciência e tenho propriedade para falar sobre isso aqui em João Lisboa. (P1)

O plano nunca saiu do papel. (P2)

Já ouvi falar, mas não sei como é. (P3)

Tá no papel, mas...(P4)

As normativas educacionais que não são de conhecimento dos profissionais da educação, infelizmente, são mais comuns do que deveriam. No município, houve a discussão de um plano de educação que direcionava para a temática, feito de forma democrática e participativa, que acabou por não ser implementado. Vimos na fala do participante a atuação omissa da Secretaria de Educação, como em muitos outros municípios brasileiros, e como o sistema atua para não implementar efetivamente os conhecimentos acerca dos Direitos Humanos. Buscando ampliar a discussão, foi perguntado se os participantes conheciam algum município do entorno de João Lisboa que trabalhava a temática de forma institucionalizada, o que todos responderam que não e, quando muito trabalhava isto de forma pontual, como no dia da consciência negra.

É importante ressaltar que, após o primeiro momento formativo, os participantes foram identificando muitos outros momentos da sua prática educativa, em que suas falas e ações tinham relação com os Direitos Humanos, mas que não tinham formação para assim compreender, como quando elaboram um projeto voltado para a conscientização racial, ou trabalham o bullying em sala de aula. Podemos inferir, por esta reflexão feita pelos participantes, que há uma fragilidade teórica e de metodologia para que esse debate seja mais consistente na atuação desses profissionais, como nos lembra Candau *et al* (2014), que ressalta a importância de aproximar a teoria e a prática refletidas para a compreensão humanista dessas ações educativas.

Nessa direção, houve a provocação sobre como eles se sentiam a respeito da proteção de seus direitos enquanto seres humanos, tendo o debate se estabelecido

de forma problematizada, pois os profissionais da educação demonstraram um forte sentimento de desproteção e desamparo, especialmente por parte do poder público.

É isso que eu sempre pergunto, porque eu não vejo se tem, qual a lei que protege o professor? Tipo quando um professor é ameaçado, por mais pequeno (*sic*) que seja, mas você se sente ameaçado, ou quando uma mãe te acusa e você sabe que não fez, mas a pessoa acusa você de algo, essa mãe dizendo que eu bati no filho dela e me ameaçando de me cortar de faca, aí a gente procura uma lei que te proteja a respeito dessas pequenas coisa, mas a gente não tem. A gente lida com vários tipos de pessoa e a gente não sabe com quem vai se deparar, uma pessoa que usa drogas ou que é dependente não vai ter medo de fazer algo com a gente, então você vai pra escola reprimida. (P2)

Essa fala foi corroborada pelos demais participantes, que relataram outras agressões e o sentimento de desproteção dentro da instituição, além de não sentirem que contam com o apoio da gestão municipal, ou ainda que não sabem onde procurar ajuda caso sofram alguma agressão ou ameaça. A violência, infelizmente, permeia essas relações e muitas vezes é reforçada pela fala dos gestores públicos. Veja-se, por exemplo, as falas do ex-ministro da educação no ano de 2019, reforçava que os alunos deveriam gravar o professor e enviar para o gestor público para que não houvesse “doutrinação” em sala de aula (GHZ, 2019). O que se pretendia, em verdade, era reforçar o sentido de perseguição à autonomia do professor e sua atuação. Quando estes comportamentos partem do mais alto escalão de governança da educação em nosso país, alimenta e estimula as ameaças e agressões relatadas pelos participantes da pesquisa.

Na perspectiva de continuarmos a conversa, suscitamos aos participantes que apresentassem os principais desafios enfrentados no cotidiano escolar, os quais apontaram que são a evasão escolar e a falta de colaboração da família, em todos os aspectos, incluindo, principalmente, a falta de acompanhamento do desempenho escolar. Vejamos:

Para mim, o principal desafio é fazer com que os alunos venham pra escola, nesse momento com relação ao que estamos vivendo com a pandemia, que ficamos parados com essa coisa de aulas online, que na verdade para nível superior funciona e no ensino médio já funciona com deficiência, mas no ensino fundamental não funciona, a evasão no ensino fundamental é grande, as aulas online não funcionaram, pois não teve estrutura ou implementação de plataforma para poder efetivar um estudo mais organizado e tem a carência de nossos alunos que não tinham condição e ficaram isolados, muitos não faziam as atividades ou participavam das aulas. Então nosso retorno tem sido muito evasivo, temos uma turma de 25 alunos e dividimos ela em A e B, mas na maioria vem 6 ou 8 no máximo, então assim, isso que estou falando agora é referente a pandemia, mas

mesmo antes disso ainda havia muita evasão, então assim o meu maior desafio, o meu não, o desafio da educação é trazer o aluno para a sala de aula e não temos o apoio da família. Essas famílias extremamente desmanteladas, com os filhos desde cedo indo para coisas ilícitas e pais que deixam eles a deus dar. (P1)

São desafios significativos e, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), a evasão escolar na escola pública brasileira, durante a pandemia, teve um aumento de 171 % na comparação com 2019, segundo relatório da organização “Todos pela Educação”, o levantamento mostrou que 244 mil crianças de 6 a 14 anos estavam fora da escola no segundo trimestre de 2021 (G1, 2021). A fala do participante é corroborada pelos dados mostrados na pesquisa. E não é apenas a evasão, a participação é deficiente, pois, mesmo os que conseguiram ter acesso a alguma tecnologia para as aulas remotas, tinham que enfrentar o obstáculo da falta de suporte, sem maturidade para ter autonomia acadêmica e com pouco ou nenhum auxílio da família. Para os especialistas, o ensino remoto não teve as respostas adequadas, sendo implementado de forma bastante deficitária (G1, 2021). A pesquisa foi realizada em um momento em que se tentava voltar às aulas presenciais, com revezamento dos alunos, sem grande sucesso, pela fala do participante, pois, dos alunos matriculados, apenas metade estava indo à escola. Outros participantes corroboraram com essa fala no sentido de concordar que esses são os principais desafios, articulando de forma significativa os dois, uma vez que para eles, além do contexto pandêmico, a falta de participação e apoio da família, na colaboração do desenvolvimento das ações educativas, repercute no abandono ou evasão escolar. Vejamos esse relato:

Um caso desses que teve aqui, foi de uma mãe me mandando mensagem as 22h perguntando se o filho dela estava indo à escola, eu disse para ela que tinha um mês que ele não aparecia nas aulas. Quando ele finalmente veio eu perguntei para onde ele tava (sic) que não vinha para as aulas, ele me disse que estava doente, eu perguntei com quem ele mora, já que a mãe dele tava (sic) mandando mensagem perguntando se ele estava vindo pra escola e tu me diz que tu tá doente ela não sabe que tu tá doente? Ele disse que ela não sabia não, gente uma criança de 9 anos me dizendo isso. (P3)

As pessoas convivem no mesmo ambiente, mas não sabem nada um do outro. Tem uma aluna minha que ela estava vindo direto com os livros do 3º ano e eu dou aula aqui pra ela no 4º ano, ela tava vindo com os livros do 3º ano porque a mãe dela nem sabia que ano era que a filha estudava e pediu os livros do terceiro ano, acho que foi um erro até aqui da escola por não ter olhado direito a lista de qual turma ela era. Aí ela falou “professor eu to aqui

com os livros do terceiro e minha mãe ainda não veio trocar os livros”, então nós temos um problema sério que é a questão da estruturação familiar e sabemos que essa questão da estrutura família envolve uma série de fatores. (P1)

Com o estado de coisas apresentado pelos participantes, é importante apontar que à escola se apresenta um novo desafio, a busca desses alunos em suas casas para o retorno à instituição educacional. O Ministério da Educação, desde 2016, busca implementar, com o auxílio de organizações como a UNICEF, a Busca Ativa, pois, já naquela época, pelo censo escolar de 2015, sabia-se que 3 milhões de pessoas entre 4 e 17 anos estavam fora da escola (PERES E BAUER, 2017). Como mostrado alhures, esses números foram exacerbados pela pandemia e a escola se vê frente à necessidade de trazer essas crianças e jovens de volta à instituição educacional, exigindo-se especialmente dos profissionais da educação essa responsabilidade. Mas é necessário lembrar que as políticas públicas educacionais voltadas para a diminuição da evasão escolar, conforme Paro (2016), devem se dar de forma articulada, pois é preciso um enfrentamento de todos os fatores que obstaculizam a permanência na escola. Dentre esses fatores, os participantes se manifestaram no seguinte sentido:

Sem liberdade não há Direitos Humanos, e é a liberdade de direitos, de você ter comida, ter uma casa para morar, ter material escolar, ter um emprego, ter transporte para ir pro trabalho, de você ter condições de vida se você não tem isso a reivindicação dos Direitos Humanos ela vai continuar, mas a aplicação na prática ela vai continuar distante, porque com a negligência do estado essas coisas sempre vão prejudicar a vida das pessoas, das famílias e vai refletir na escola. (P1)

Eu acho que não é nem tanto sobre o estado. (P3)

Pois é, mas o que acontece é que essas famílias e esses pais já são fruto de um estado que negou direitos pra eles, nós vivemos em uma geração, olha se nós formos observar nós estamos já há 20 anos no século XXI e essa geração que nós estamos vai ser a primeira geração alfabetizada da história do Brasil, as gerações passadas não foram alfabetizadas. Minha mãe é professora aposentada também tenho filhos professores, ela era professora de ensino fundamental também, mas ela tinha outros 4 irmãos ela e mais 3, só ela com muito esforço estudando foi a única que conseguiu se alfabetizar, meus tios são praticamente analfabetos. Ai como eu digo é falta de oportunidade, é negligência do Estado que negligenciou isso o tempo todo, então essas famílias são vítimas, essas famílias se comportam de forma irresponsável, porque elas são vítimas de famílias que se comportavam de forma irresponsável também, pai que batia na esposa, pais alcoólatras, marido que bate na esposa e isso reflete na criança vai se tornando um ciclo que vai desembocar na escola que é uma outra geração perdida. (P1)

A conversa neste ponto relacionou as dificuldades da escola com as ações ou omissões do estado em muitas áreas da vida humana, não só da estrutura da educação, mas também da falta de atuação do estado no combate à violência (em todas as formas), do auxílio para a manutenção das famílias empobrecidas, da geração de emprego e renda, da alfabetização dos pais e da convivência com pessoas em situação de drogadição ou que promovem um ambiente de vulnerabilidade e violência. É importante salientar que essas dificuldades refletem na escola, pois essa problemática chega como necessidade de enfrentamento pelos profissionais da educação, especialmente quando a criança é exposta a condutas violentas. É essa desestruturação e a falta de investimentos públicos necessários que Paro (2016) denuncia, isto é, essa relação com o questionamento acerca das reais intenções na promoção, por parte do poder público, do acesso à educação, expondo o descaso em que vivem as escolas públicas, as políticas educacionais, assim como outras políticas sociais programadas na Constituição Federal que estiveram e estão longe de sua concretização.

Veja-se como há um relato desses fatores influenciando não só o fazer educativo como o desempenho da escola e dos estudantes:

Porque a maioria dessa geração de pais, não educam em casa e querem que o professor faça esse papel de ensinar e educar, porque eles não fazem esse papel e chegam na porta da escola querendo que a gente faça esse papel. (P3)

Pois é aí tem toda essa questão, que eu falo muito, bastante. Desestruturação familiar, negligência do estado, isso tem que ficar claro, há uma negligência do estado. (P1)

Despreparo dos profissionais também. (P4)

Veja-se que o debate continuou sem interferência e as falas permitiram a problematização de como a educação é uma seara participativa, em que estão imbricadas as relações do professor-aluno, mas também do Estado e da família e que essa educação precisa da participação de todos e todas (FREIRE, 2020; FRIGOTO, 2003, CANDAU *et al*, 2014). Não é apenas uma retórica normativa a de que a educação se faz com a participação de todos esses atores, mas uma necessidade para que se alcance uma educação de qualidade, uma vez que não é possível seccionar esses vários fatores da vida do educando, chegando na escola e se apartando do que vive em casa e na sociedade. Todos somos seres históricos e nossas condições materiais de existência vão influenciar em como nos

relacionamos, atuamos profissionalmente, ou como somos como educandos. Assim também o aluno que chega na escola, perpassado por todos esses fatores sociais com os quais convive (MÉSZÁROS, 2008).

Mas é relevante destacar que a escola como espaço protetivo de direitos não só forma ou ensina conteúdos, ela é voltada para o processo educativo de educar em todas as searas de vida de seus participantes tais como educar em direitos, em cidadania, em respeito. A fala da participante que espera apenas ministrar conteúdos e aguarda que os pais eduquem, se aproxima da compreensão da educação conteudista e não da educação em direitos, em que a formação é voltada para a crítica, a reflexão e a emancipação de seus sujeitos. Lembramos de Santos, Lima e Vale (2020) e de Mészáros (2008) para quem a escola é espaço para educar de forma integral, de maneira a superar as barreiras estruturais que o capital impõe na tentativa de uma educação que visa apenas a formação de capital humano.

Os fatores apontados pelos participantes influenciam a qualidade da educação e estão relacionados à desproteção dos direitos humanos, especialmente quando deveriam ser garantidos pelo estado e este é omissivo ou tem uma atuação deficiente. Ademais, vejamos que são marcadores sociais significativos que podem inclusive determinar o abandono da escola e a inconclusão das etapas do ensino. São também marcadores que estão presentes no bairro escolhido: famílias com pouca ou nenhuma participação dos genitores, convivência com múltiplas violências e vulnerabilidade econômica e social extrema. No último relato, temos o levantamento da questão da formação mais uma vez:

Com a negligência do estado tu tem má formação dos professores, professores desestimulados com a valorização, com os salários sabe, estrutura de trabalho. Olha essa escola foi reformada recentemente, é uma escola descente para o padrão de João Lisboa. É uma raridade ver uma escola dessa no município se você for pra zona rural você vai ver. Aí você pega o município do entorno, Davinópolis, Senador La Rocque...lá também é terrível. (P1)

Política é um negócio que atrapalha demais a educação. (P4)

Mas aí não é política não, é politicagem. (P1)

Isso mesmo, é politicagem. (P3)

Mas aí é em todas as cidades até cidade grande. (P1)

Mas isso é em todas as cidades pequenas, todas elas têm. (P4)

Todas elas têm, porque isso reflete na estrutura do Estado, a questão é a estrutura da República que foi construída no Brasil. (P1)

Povo diz assim, o voto do cabresto acabou, mas pra mim nunca acabou, voto do cabresto eu vejo todo dia. (P2)

Nesse ponto, o debate relaciona a educação com as relações de poder que permeiam a política regional e nacional. Infelizmente são relações de poder que não priorizam a educação crítica e emancipatória. É a denúncia de Paulo Freire (1987) acerca da educação bancária que é perpetrada pelos governantes de cunho neoliberal e que não permite uma formação libertadora, mas se revestem em ações feitas para a formação que abastece com capital humano (FRIGOTTO, 2003) as forças de produção capitalista. É, mais ainda, o relato do que Mészáros (2008) chamou de limitações impostas pela sociedade do capital, a qual não compreende a educação para a emancipação da humanidade, mas com uma necessidade incorrigível de autoexpansão e de acumulação, onde as instituições (todas elas, incluindo-se a escola) devem produzir e reproduzir de forma contínua as condições objetivas de sua conservação. Nesse sentir, realizamos a provocação acerca da participação popular, por meio do voto, perguntando se era uma questão de votar melhor:

Com certeza, disso não tenho dúvida. (P1)

A gente nunca sabe se votou melhor, porque até isso é na teoria, porque na prática você sempre acha que escolheu o melhor, seu candidato pode até ser bom. (P2)

Eu não escolhi nem A e nem B, mas quem ganhou ta parecendo a mesma coisa. (P3)

É o que o povo diz, dê poder e dinheiro a uma pessoa que tu vai saber quem ela realmente é. (P6)

Concordo, dê poder e dinheiro a uma pessoa que você vai ver a personalidade dela, isso mesmo. (P3)

A percepção acerca da participação popular e, em estreita relação da própria democracia em si, está atrelada à relação entre dinheiro e poder, muito contemporânea no estado neoliberal. Burgaya (2020) relata que, na atualidade, estamos diante de um fenômeno de manter a democracia sem cidadãos, em um mundo de distrações e narrativas ‘de quem tem a melhor história para contar’ e não de um programa de governo específico e combativo no enfrentamento das mazelas sociais. Sentimos essa expressão na fala dos docentes, quase sem esperanças

diante do cenário vivenciado, pois, infelizmente, quase não há avanços significativos na vida deles e dos que com eles se relacionam. Mas, há também a compreensão de suas responsabilidades para mudança querida:

É uma coisa que nós professores precisamos nos aprofundar também. (P1)

A gente precisa se aprofundar bastante, principalmente nós que somos professores e precisamos nos aprofundar sobre o que é política, e muitos professores são leigos sobre política, política não é apenas aquilo que passa na televisão e você vê por aí. Temos que nos aprofundar a conjuntura política para ver como funciona o sistema, como funciona a máquina, porque você dizer que não existe político bom e honesto é um equívoco, porque existe, pouco, mas existe. Tem muitos casos que eles são totalmente responsáveis com a coisa pública, gestores e tal, parlamentares e tal, a grande maioria ainda picareta. Porque nós temos toda uma questão, toda uma estrutura política para isso, uma sociedade que não temos consciência de classe, um trabalhador que só ganha um salário-mínimo vota em um empresário e chega lá na Câmara ou no Senado o cara vai lá e só defende os interesses do empresário que explora trabalhador, que tira direitos do trabalhador, o cara faz tudo na contramão, mas porque o trabalhador faz isso? Porque ele não tem consciência política, ele é alienado ao processo, é um analfabeto político, o cara não sabe que a vida dele tá totalmente ligado ao que acontece em Brasília em uma prefeitura dessa, ele vota em qualquer um. (P1)

Essa compreensão de si como responsável nesse processo, e a tomada de consciência, é um dos fatores que Freire (1979) relata como necessário para o início de uma mudança no paradigma educacional excludente. Para Freire (1979), não há possibilidade de mudança sem essa percepção crítica da realidade, indicando como instrumento para essa conscientização o diálogo com os outros e com a realidade concreta, sem a qual não há possibilidade de mudança.

Após essas falas, foi possível o segundo momento formativo, relacionado aos direitos políticos como um dos principais Direitos Humanos e à convivência democrática também no âmbito escolar. Utilizamos um vídeo encontrado na plataforma do *YouTube* com o título “Como fazer um voto consciente?”¹⁴. A partir do vídeo, foi possível explicar acerca da estrutura de exercício do poder no Brasil, e como nossa vida é impactada pelas escolhas feitas pelos representantes, incluindo-se as políticas públicas educacionais. Foi utilizado ainda um arquivo (anexo 1) com slides para melhor visualização e acompanhamento do conteúdo explanado.

Com o fim da explanação e a reflexão posterior, surgiram as seguintes contribuições:

¹⁴ <https://youtu.be/yupe-X0-c5U>

E a maioria acaba votando em quem não presta, porque não tem esse conhecimento. (P3)

Aí o que acontece? Na votação para deputado estadual, federal ou municipal, a maioria das pessoas votam para candidatos que não conhecem, nunca nem viram, então as pessoas vão votar sem nunca ter visto o candidato porque o prefeito pediu, as pessoas votam porque tem ligação direta com o prefeito, seja um emprego ou um favor, amarra e dá um nó. As vezes esse deputado que você votou é um empresário que vai votar a favor da reforma da previdência, vai votar na reforma trabalhista para acabar com seus direitos trabalhistas, vai votar na reforma administrativa para esculhambar o serviço público e tu não sabe nem o que tá acontecendo tá lá boiando, essa é a realidade. Então assim, o estudo profundo sobre conjuntura política é importante para um educador, eu digo isso porque hoje me considero uma pessoa liberta dessas alienações que existem, uma pessoa liberta, vejo as coisas com muita coerência. A liberdade é isso é uma liberdade de pensamento, é não viver nessa bolha né, nessa bolha alienante que todo mundo te faz de trouxa, depois de ter um conhecimento profundo sobre isso a gente vai poder votar melhor vamos, vai poder ter críticas mais construtivas, vai poder ter mais credibilidade e vai ter lugar de fala, tu vai ter argumentos mais concretos para fazer mais intervenção nos debates. Infelizmente ainda professores, fazendo o trabalho da década de 80, eu não digo metodologia, mas eu digo sobre o conteúdo em si, sabe? Conteúdo formal, professor dizendo que tem que voltar educação moral e cívica pra escola, uma educação alienante, serve pra te ensinar a ser escravo do sistema, te ensinar a abaixar a cabeça. (P1)

3º participante: Quanto menos conhecimento o povo tiver mais escravizado ele vai ser. (P3)

Mas aí muito colegas nossos, professores transmite isso, porque ele é escravo e não sabe que é escravo e vai transmitindo isso, aí ele sabe e não quer sair da bolha, não quer se indispor com ninguém, uma coisa é educação para cidadania, outra coisa é educação para ser alienado. (P1)

Na verdade, nós professores que não somos efetivados, não temos respeito, na questão de nós fazermos nossa função como professor, porque quando estamos nas salas estamos como professores, mas no meu contracheque eu não estou como professora eu estou como auxiliar. Eles deveriam deixar isso claro pra nós, mas eles nunca esclareceram e nós não temos autonomia para chegar e reivindicar. (P5)

Foram importantes as falas para destacar como as ações educativas feitas pela escola são atravessadas pelas relações de poder, que determinam, por intermédio da sujeição ao pagamento menor ou à garantia de permanência no posto de trabalho, que a educação seja feita de forma a-crítica, conteudista. É relevante ver que essas relações de poder são obstáculos para a efetivação de uma educação libertadora, pois o profissional da educação está assujeitado a cumprir determinações sem questionar seus direitos, por receio de perder o emprego. Aqui ressaltamos a maior liberdade promovida aos profissionais que foram aprovados em

um concurso público e gozam da estabilidade no serviço, um avanço promovido pela Constituição Federal, que diminuiu consideravelmente o apadrinhamento político nos cargos públicos e elevou a autonomia, especialmente no campo educativo.

Encontramos essa compreensão em Mészáros (2008) que destaca como a escola se encontra assujeitada aos interesses mercadológicos, cooptando os educadores, os educandos e toda a estrutura de funcionamento da escola, especialmente a pública. Dessa forma, os impactos que esse assujeitamento ocasionam na sociedade são sentidos na manutenção do paradigma hegemônico, interferindo notadamente no processo de tomada de consciência de todos os sujeitos educativos. É importante lembrar que a escola e seus participantes mediatizam, segundo Freire (2000; 2020), o conhecimento no jogo dialético das relações pessoas-mundo, de maneira a limitar este conhecimento, mantendo intacta a lógica da globalização neoliberal (SOUSA SANTOS, 2003).

Percebemos, pela fala a seguir, que essa dominância não passa despercebida pelos sujeitos, que relatam a exploração a que estão assujeitados e como isto causa impacto em seu fazer educativo, além das consequências que isso ocasiona na educação, refletindo na sociedade. No entanto, eles se questionam como dá fim a esse sistema de coisas que atravessam suas vidas. Veja-se:

Mas vocês sabem que isso, essa estrutura existe, porque o sistema cria para manter. Por que eles não fazem um concurso para ter novos efetivados? Porque os contratos eles pagam menor, eles exploram mais, curral de voto, que é para manter uma estrutura para um vereador e prefeito de um esquema total ali. (P1)

Isso também entra nos direitos humanos eu acho, na questão do nosso respeito. (P5)

Questão de cidadania a falta de consciência, qual o movimento que foi criado para pedir um concurso público? Eu nunca vi um movimento aqui, só que fala sobre isso é o sindicato pessoal da oposição só fala no período de politicagem, você não tem um movimento legítimo. (P1)

Mas a oposição só fala agora na eleição e quando eles tiverem no poder cancela também porque para eles não vai ser proveitoso. (P3)

Isso é um terreno arenoso minha gente. (P2)

As falas são atravessadas pelos receios do que esse jogo de poder pode causar em suas vidas pessoais, pois os profissionais sentem o peso de não terem autonomia e liberdade. Paulo Freire (1979, p. 33) chama isso de “cultura do silêncio”, em que alcançando as estruturas da dependência (o que observou com a

contratação precária do docente), acabam por reforçar estas mesmas estruturas. O autor nos esclarece, ainda, que “ser silencioso, não é não ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz”. E está claro nos relatos que os profissionais têm essa palavra, mas pelas estruturas em que estão enredados não lhes é possível falar.

Mas é possível, mesmo nessa conjuntura, buscar caminhos de conscientização e intervenção na realidade observada, especialmente quando se verifica que há uma percepção dos obstáculos e estruturas que se impõem a uma educação humanista. Nessa direção, buscando problematizar para início do terceiro momento formativo, perguntamos aos sujeitos qual era, para eles, a primeira palavra que vinha à cabeça quando se falava em Direitos Humanos. Com as respostas, elaboramos uma nuvem de ideias para que estes refletissem. As respostas que alcançamos foram: respeito, viver com dignidade, direito ao voto, viver sem violência; sendo que a palavra respeito foi mencionada pela maioria dos participantes. Com a seguinte complementação:

As pessoas têm na cabeça que os Direitos Humanos são só para os bons, a pessoa que comete um mal ela não tem mais direitos e os direitos são de todos. Então para essas pessoas, uma pessoa que faz um mal, perdeu seus direitos, ele pode ser espancado, jogado no meio da rua. (P6)

Eles não podem ter uma cadeia digna, para pagar com dignidade. (P3)

Eles dizem que manter é muito caro, sabe eu vejo todo dia nos grupos, eu vejo nos grupos que participo de discussões política, professores mesmo com essa mentalidade. Para mudar essa estrutura aí é complicado, é difícil, os professores religiosos que se dizem cristãos, e cristo conviveu o tempo todo com pessoas excluídas, mas para eles o cristo não pode não, é um cristo branco elitizado. (P1)

Eles têm um termo, para os criminosos que são mortos, eles dizem CPF cancelado, depois eles dizem que defendem a vida. Mas parece muito relativo dessa forma que eles querem que aconteça. (P3)

Aí eles criaram o termo “cidadão de bem”. A pessoa que pensa assim, acha que alguém que cometeu um delito, ele não tem direito a defesa, não tem direito a ser ressocializado, voltar a sociedade, ela tem que ser excluída, tem que ser morta. (P1)

As falas possibilitaram a discussão acerca do que são os Direitos Humanos, apoiando-se ainda na utilização de um novo vídeo, intitulado “Direitos Humanos”,

produzido pela ONU Mulheres Brasil, e disponível na plataforma do *YouTube*¹⁵, que colaborou para que se reforçasse nos sujeitos a compreensão que eles já traziam acerca da temática. Com a finalização do vídeo, foi perguntado acerca de alguma dúvida sobre os termos utilizados e se gostaria de que fosse aprofundado mais alguma questão, o que todos os participantes se mostraram satisfeitos com os conteúdos tratados e a abordagem dada ao encontro. Como exercício para o segundo dia, pedimos aos sujeitos que pensassem sobre tudo o que havia sido discutido e como eles observavam a negação desses direitos em suas vidas e na escola.

O propósito do segundo encontro formativo em roda de conversa era levantar a problematização das negações de direitos observadas pelos profissionais da educação e como a escola pública poderia atuar em seu enfrentamento. Iniciamos a roda de conversa com a exibição de um vídeo, preparado pela pesquisadora, em que se intercalavam fotos de áreas periféricas e comunidades em que se via claramente a falta de estrutura sanitária e humana e, em alguns momentos, uma completa omissão do estado. De fundo, a colocação da música “Maria, Maria” de Milton Nascimento. Tínhamos o objetivo de fazer com que os profissionais da educação observassem a ausência ou negação de Direitos Humanos básicos nas fotografias, assim como se havia a percepção de que aqueles lugares em verdade se aproximavam da comunidade em que a escola pesquisada está inserida, onde eles atuam e vivem.

A percepção acerca das negações de direitos foi imediata, os participantes relataram a falta de infraestrutura, saneamento básico, moradias dignas, o que impactava na saúde e no desenvolvimento dos moradores daquelas localidades. Estes direcionamentos possibilitaram aos participantes pensarem sobre como essa negação de direitos pode impactar na educação, inclusive influenciando na evasão escolar. No entanto, a percepção acerca da proximidade daquelas imagens com a comunidade em que estes atuam e vivem não foi imediata. Apenas quando provocados é que eles perceberam que também o bairro em que estão localizados está atravessado por esses marcadores sociais que demonstram uma massiva negação de direitos básicos.

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=hGKAaVoDISs>

Relembrados sobre o relato acerca da mãe que não sabia se o filho estava vindo à escola, buscamos saber seu histórico de vida. A professora relatou que a mãe em questão tem nove filhos e não convive com o pai de nenhum deles, assim como pouco conta com a colaboração financeira destes. Ademais, é empregada doméstica e trabalha na cidade vizinha, quase sempre saindo muito cedo e retornando apenas no horário noturno. Os filhos são criados com a ajuda de uma avó. Além da extrema pobreza a que estão submetidos ela e os filhos, a pouca colaboração que recebe não é suficiente para que esta mãe se faça presente na escola. Uma escola que é inclusiva, no dizer de Lima, Santos e Vale (2020), não exclui na permanência, pois permite a redução das desigualdades existentes entre os alunos, a partir de seus contextos de vida, para que estes tenham acesso igualitário à escolarização. Como nos lembra Sousa Santos (2003), precisamos, enquanto profissionais da educação, lembrar da necessidade de concretizar uma igualdade que reconheça as diferenças de todos os que participam do processo educativo, de forma que essa diferença não produza, alimente ou reproduza as desigualdades, ou ainda de afastar uma pretensa igualdade que gera exclusão.

Mas é preciso lembrar que este não é o papel da escola e de seus profissionais isoladamente, e, com essa problematização, foi possível estabelecer as obrigações do estado na implementação concreta de políticas públicas educacionais que reduzam essas desigualdades, como assistir a uma família que se encontra em tão grave situação de vulnerabilidade. A escola pública, sendo instituição do estado, também tem obrigações com essa família, mas não atua sozinha. *A priori*, a profissional não conseguiu, por força das fragilidades de formação humana e profissional, compreender como essa família se encontra vulnerabilizada pelas negações de direitos, e como isso causa impacto na formação de seus filhos, assim como o importante papel da escola na superação desses obstáculos. No entanto, com a problematização e a colocação sob o prisma da negação de direitos, reconheceu-se que dificilmente esses educandos vivenciariam a escola da mesma forma, obtendo resultados satisfatórios de formação plena.

Lembramos dos ensinamentos de Lima, Santos e Vale (2020), dos requisitos que uma escola deve ter para ser um espaço protetivo de direitos. O estado, por intermédio da norma, exige a participação da família, a escola conta com essa participação, mas que condições efetivas a família tem de participar e atuar para uma educação de qualidade? É importante que a escola estreite relações com essa

família e a comunidade, a fim de que os obstáculos sejam enfrentados com cooperação por todos esses atores sociais. Não basta exigir a participação da família, é importante munir essa família de instrumentos para participar e encontrar, na escola, um espaço de acolhida e compromisso com a proteção desses direitos.

No entanto, nem sempre a escola e seus profissionais estão preparados para esse enfrentamento, observando quase sempre uma escola estruturada para a desproteção desses direitos, pois, uma vez que não cumpre seu papel fundamental, a formação integral do ser humano, respeitando seu contexto de vida e seus direitos de maneira a humanizá-lo, a escola está como mais um dos instrumentos que vulnerabilizam a vida das pessoas. Lembramos de Estêvão (2013), quando diz que há uma parte do discurso humanista que não serve para a proteção dos Direitos Humanos. Prever a participação da família e exigir que ela e a escola desempenhem papéis que estão além de suas condições ou sem municiá-las das ferramentas necessárias para cumprir esse papel na educação de crianças e jovens, é na verdade, esconder os 'pontos cegos' de uma educação desarticulada com o contexto, especialmente o social, da vida dessas pessoas (crianças, famílias, profissionais da educação), cobrados pela participação, pela educação de qualidade e sem os instrumentos para alcançar esse objetivo.

Além de todas essas questões já trazidas, todo esse contexto de negação foi exacerbado pela pandemia da Covid-19, a pouca estrutura familiar e tecnológica foi um dos grandes desafios enfrentados pelos profissionais da educação. Vejam:

Olha, é assim, a gente tá tendo desafios para trabalhar, porque a gente tava acostumado a trabalhar com as crianças em grupo, aquela criança que era mais avançada do que aquele outro, a gente sempre o colocava pra tá com aquele coleguinha que tem mais dificuldade. Então estamos tendo esses desafios, porque a gente não está sabendo como é que a gente trabalha, e todo jeito que a gente vai fazer tá errado (Sobre o desafio das aulas remotas). (P5)

Eu faço do jeito que a Solange me ensinou, que eu trabalho, se não fizer é só entregar para a secretaria. (P7)

Acho que o pessoal da secretaria, eles tinham, já que eles impõem regras pra gente, eles deveriam dizer pra gente como é que a gente vai trabalhar a maneira deles, né? Mas a gente não teve esse tipo de formação. Pra dizer, olha professor vocês vão trabalhar com os alunos assim, esse tipo de coisa aí. Então tudo que a gente faz tá errado, porque a gente não sabe a maneira certa. (P5)

Era pra ter tido, eu pensei que a gente iria ter. (P2)

Houve dificuldades teóricas e metodológicas para trabalhar durante as aulas remotas, além da falta de acesso à tecnologia necessária e à formação para esse fim específico, pois o que se sabia fazer, o conhecido, não era mais suficientemente possível para suprir a necessidade determinada durante a pandemia. Vemos pela fala que o suporte dado aos profissionais da educação não contemplaram os desafios enfrentados. Ainda em maio de 2020, o Instituto Península (2020) realizou pesquisa com mais de sete mil docentes do Brasil e verificou que 83% deles se sentiam pouco ou nada preparados para o ensino remoto e 55% não tiveram qualquer suporte ou capacitação durante o isolamento social para ensinar fora do ambiente físico da escola. Isso foi sentido por todos os profissionais da educação durante a pandemia e os dados estão próximos do que foi revelado na fala dos participantes. Nesse sentido, direcionamos o debate para existência ou não da formação continuada para esse fim específico, os profissionais disseram:

Esse ano não teve não, né? (P2)

Esse ano teve umas formações online. (P3)

Teve umas formações ai, mas essas formação...(P5)

Professores pegaram lá do Rio de Janeiro, uma realidade totalmente diferente do maranhão, aí eles jogam uma formação online onde a realidade é totalmente outra, não é a nossa. (P6)

Naquele dia que a mulher disse pra gente fazer diário com as crianças, mulher tem aluno da minha sala que não tem caderno, eu tive que dá caderno pros meu alunos, como a gente vai fazer diário com os alunos que nem tem caderno? (P4)

Na verdade, tem falta de material. Tem deles que não tem uma tesoura, tem deles que não tem uma cola, não tem lápis ou lápis de cor. (P5)

É muito fácil. É muito fácil mandar fazer. (P7)

Além da fragilidade da formação inicial, as formações em serviço promovidas pelo gestor público foram sentidas com um distanciamento difícil de superar, já que consistiam em trazer palestrantes que vivem em outro estado e, de acordo com os participantes, sem conhecer a realidade que estes têm diante de si. Os profissionais, sem estarem habituados com aquela metodologia orientada, ou sem instrumentos para efetivá-la, tendem a voltar a fazer aquilo que é confortável, pois já conhecem, são os seus saberes da experiência, alicerce da prática de seu trabalho cotidiano (TARDIF, 2012). No contexto pandêmico, o conhecido virou mais um obstáculo, já

que a forma como sabiam desenvolver seu trabalho docente não se adequava ao ensino remoto, exigindo do professor que ele repensasse sua prática para continuar a atuação a partir de um contexto confuso, sem auxílio, e exigido sempre, não conseguindo alcançar a todos os alunos e colaborar com a diminuição de suas dificuldades. Ademais não houve a oferta, por parte do poder público, dos instrumentos necessários para manter as crianças estudando, acesso à tecnologia indispensável e material didático básico, como cadernos e lápis. No entanto, a escola pública continuou com o imenso desafio posto em decorrência da pandemia, articulando saberes da experiência na tentativa de implementá-los no ensino remoto.

Ainda no que diz respeito às negações de direitos, os participantes discutiram sobre o acesso à merenda escolar e material didático ofertado pela escola. Relataram que a escola não promoveu o acesso a esse material (cadernos, lápis, cola, tesoura, entre outros). O material didático escolar, segundo a política pública orquestrada pelo Ministério da Educação, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2020), deve ser disponibilizado ao aluno, por intermédio de aquisição feita pelo poder público.

O relato acima lança luz sobre a compreensão de que os desafios que a escola pública enfrenta são mais profundos do que os que eles sentiram ou relataram à primeira vista. Não é apenas a evasão escolar e a falta de participação da família, mas também a falta de estrutura e suporte para desenvolver as ações educativas, além das imposições verticalizadas que não levam em consideração a realidade da escola em que eles trabalham e as condições objetivas em que os profissionais desenvolvem suas atividades:

5° participante: É assim, a secretaria impõe a maneira que eles recebem para trabalhar, mas ele não sabe nossa realidade, eles não sabem e nunca vão saber. Eles falam o que querem de nós, mas não sabem nossa realidade. Eles querem cumprir meta.

A realidade dos profissionais da educação desta escola e de muitas escolas públicas de periferia no Brasil enfrentam essa dificuldade, da verticalização das metas e objetivos. Temos um estado opressor e dominado por uma política de cunho neoliberal que, vislumbrando o atendimento dos ditames de organismos internacionais, consolida um projeto educacional que minimiza as responsabilidades do estado no alcance da educação de qualidade para todos. Candau *et al* (2014) e

Paro (2016) já denunciavam esse problema em seus trabalhos, relatando ainda que essa escola é, em sua maioria, e esse relato nos demonstra isso com clareza, constituída de maneira autoritária e violenta, existindo de forma a homogeneizar os saberes, comportamentos e as práticas. Os profissionais da educação são, neste contexto, desvalorizados e culpabilizados pelo que o sistema denomina fracasso escolar, e quando alcançam algum resultado positivo, desconsidera a atuação desses profissionais atribuindo-o apenas ao governo.

Provocados a pensar como eles vislumbram o futuro da educação, ou se é possível uma mudança nessa realidade, os participantes se mostraram céticos, pois, embora se preocupem com a qualidade da educação, objetivando formar plenamente os educandos, não se veem com ferramentas suficientes para alcançar esse objetivo, além de não se sentirem aptos a enfrentar as imposições feitas pelo sistema de ensino. Vemos que o sistema da globalização neoliberal alcançou, nesses pensamentos esboçados pelos educadores participantes da pesquisa, aquilo que Paulo Freire denunciou ainda na década de 1980, quando relatou que os profissionais da educação, de tanto ouvirem de si mesmos que “(...) são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes [...] terminam por se convencer de sua *incapacidade*” (Freire, 1987, p.28). Essa visão foi introjetada pelo estado opressor que, na verdade, se utiliza da autodesvalia (FREIRE, 1987) para implementar suas políticas de sucateamento da educação, para promover privatizações e transferir o Direito Humano à educação pública, universal e de qualidade, para a iniciativa privada, estabelecendo uma hipervulnerabilização das pessoas mais pobres, ampliando consideravelmente a desigualdade social que já é abissal.

No entanto, lembramos das lições de Arroyo (2013), Candau, Cruz e Fernandes (2020) e Tardif (2012), para quem é possível, nessas condições, reconstruir a prática cotidiana como local de resistência, especialmente a partir da tomada de consciência e da reinvenção de suas práticas. É, entretanto, necessário gerar essa tomada de consciência ou a problematização da realidade concreta para restabelecer a autocompreensão de si, enquanto profissionais, como capazes de gerar a inquietação necessária que promove o diálogo.

Apoiando-nos na metodologia da roda de conversa formativa, geramos a problematização da tomada de consciência por intermédio de um vídeo¹⁶ voltado para o papel do educador como agente transformador, e pedimos que os profissionais ali presentes relatassem se conheciam algum aluno, estudante daquela instituição, ou que tivesse sido aluno deles, que tenha mudado de vida por intermédio da educação e como eles desempenharam esse papel de mudança. Cada profissional relatou uma história diferente, o que lhe possibilitou pensar sobre suas atuações, relembrar os contextos e seu importante papel no trabalho que desenvolvem. Essa dinâmica possibilitou a estes relembrarem de suas próprias vidas, também impactadas pela educação e a relevância da escola pública nesse processo.

2º participante: Pensando sobre isso, eu fui desde o começo até o final em escola pública, e prefiro muito mais a escola pública. Falo para minha irmã que colocou a menina dela no particular, mas sempre estudou na pública. Aí ela dá a desculpa dos professores serem melhor, mas em alguns momentos são os mesmos professores. Ou ainda com uma formação melhor na pública, são concursados, tem competência técnica. Assim, os pais querem dar um ensino de qualidade para seus filhos, mas isso também pode ter na pública.

Pretendíamos gerar essa inquietação, que os fizesse relembrar da relevância da educação, principalmente a pública, ainda mais em um local marcado pela pobreza e a vulnerabilidade social. Para finalizar o segundo dia de encontro, propomos uma dinâmica com bombons de chocolate, nos quais estavam escritos diversos Direitos Humanos. Ao saborearem os chocolates, metaforicamente relembramos como é o gozo efetivo desses direitos, comparando-os ao sabor do chocolate. Em uma sociedade marcada por tanta exclusão, desigualdade e vulnerabilidade, vivenciar o exercício de um direito garantido, que promove a dignidade humana, é tão saboroso quanto comer um chocolate. Assim, finalizamos o segundo dia com a proposta de pensarmos sobre as possibilidades de inclusão dessas temáticas no cotidiano daquela escola ou nas ações educativas ali desenvolvidas.

Portanto, os dois primeiros encontros nos possibilitaram levantar a percepção dos profissionais da educação acerca dos Direitos Humanos e momentos formativos

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=KPqo6bAlj1Y>

para estreitar essa percepção àquilo que concretamente é considerado um Direito Humanos. Também foi possível refletir sobre a negação desses direitos e como é sentida pelos participantes. Relatos de violências, principalmente política e de desvalorização dos profissionais participantes, foram a tônica dos relatos, mas também foi possível pensar sobre os direitos dos educandos, das famílias e de como a comunidade é vulnerável, atravessada por todo tipo de omissão estatal. O papel da escola pública ficou evidente nos últimos momentos e como o educador pode contribuir para a mudança desse paradigma. Essas problematizações levaram a um diálogo significativo sobre os Direitos Humanos, a conscientização e o papel da educação. Levantamos, ainda que não fosse o objetivo, alguns fatores que obstaculizam a implementação de uma educação de qualidade e relembramos o papel de cada um nesse processo, tudo de forma dialógica e levando em consideração o contexto de vida dos participantes e da escola.

O terceiro encontro serviu para o diálogo acerca do instrumento ou dos instrumentos que possibilitassem a inclusão da temática dos Direitos Humanos na escola e nas ações educativas promovidas pelos profissionais participantes, relatado no tópico seguinte.

4.3.1 O protagonismo dos sujeitos na elaboração de ações educacionais e as possibilidades de efetivação da EDH na escola.

A metodologia escolhida para a pesquisa e o levantamento dos dados levaram em consideração o conceito de práxis, por intermédio do diálogo, conforme proposto por Freire (1987), utilizando como instrumento as rodas de conversa. Essa metodologia tinha como principal objetivo permitir que os participantes fossem protagonistas, pois não poderíamos construir um instrumento que não levasse em consideração os saberes oriundos da experiência de trabalho que os profissionais já realizavam no cotidiano, conforme Tardif, (2012, p. 21), para quem “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”, por meio de ações relacionadas à “reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional”.

O terceiro encontro aconteceu na escola, na primeira semana de dezembro de 2021, com sete participantes, mesclando os do primeiro dia e os do segundo dia.

Havia sido pedido que eles pensassem em instrumentos possíveis de realizar como forma de introdução da temática. Os instrumentos ou metodologias apresentados pelos participantes foram a sequência didática¹⁷, uma cartilha¹⁸ com os conceitos sobre Direitos Humanos, e um projeto¹⁹ realizado por toda a escola com a participação de outros órgãos públicos.

As três propostas foram avaliadas em seus prós e contras e com relação a sua adaptabilidade aos temas dos Direitos Humanos. Foi estabelecido que qualquer instrumento escolhido utilizaria o diálogo como pressuposto para a ação educativa, de maneira que estivessem todos participando do processo. Os três instrumentos propostos possibilitavam, a partir do método adotado, a dialogicidade; assim como os três poderiam ser adaptados para a inclusão do ensino ou discussão acerca dos Direitos Humanos. Separadamente eles apresentavam algumas fragilidades: a cartilha poderia ser muito teórica, o que a tornaria pouco atrativa, dependendo da forma como fosse construída. Isso se mostraria um problema especialmente pela etapa de ensino em que os professores participantes atuam, quais sejam, anos iniciais do Ensino Fundamental, onde o público participante são crianças. Dessa forma, a cartilha deveria privilegiar o lúdico e a interatividade; a sequência didática é um instrumento bastante utilizado no Ensino Fundamental e o mais completo em possibilidades para a inclusão das temáticas de Direitos Humanos, mas a partir da forma como é desenvolvida pode não possibilitar o protagonismo dos sujeitos. Dessa forma, precisaria ser construída e idealizada privilegiando procedimentos que levassem em consideração a efetiva participação dos educandos; com relação ao projeto, sua desvantagem dava-se pela perspectiva pontual que permeia sua realização, algo que nos afastamos, pois pretendíamos elaborar algo que fizesse parte do cotidiano.

¹⁷ De acordo com Zabala (1998), as sequências didáticas se constituem em um conjunto de atividades ligadas entre si, que foram planejadas para ensinar etapa por etapa, determinado conteúdo. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação.

¹⁸ Para Silva (2017), a cartilha é um recurso didático utilizado para facilitar o entendimento de determinado conteúdo, de forma a explicar suas principais considerações e principiar uma atividade ou debate, pode servir também como aporte teórico para a construção de uma outra atividade educativa.

¹⁹ Conforme Zabala (1998), o projeto educativo ou educacional é uma forma de organização e condução do processo educativo que permite protagonismo do educando de forma a possibilitar que estes coloquem seus conhecimentos em ação e sejam provocados à pesquisa e de modo a resolver problemas por meio da interação.

Nessas reflexões, pensamos em aglutinar o que fosse de melhor dos três instrumentos pensados e, assim, foi proposto que fosse elaborado um livro paradidático, na forma de cartilha com conceitos teóricos que serviriam de aporte para os debates, com a utilização das sequências didáticas, com temas principais, ou que mais se aproximassem da realidade da escola e da comunidade, de forma que fosse possível uma adaptação. Essas sequências poderiam ser trabalhadas de forma interdisciplinar em cada sala, e o projeto seria utilizado para uma temática que envolvesse toda a escola, a partir dos temas já debatidos em sala, que poderia ser aplicado uma ou duas vezes durante o ano letivo, também de forma interdisciplinar.

Com todos esses aspectos indicados pelos participantes, sugerimos pensar acerca dos principais temas que deveriam compor as sequências e, entre as muitas propostas, algumas foram mais fortemente defendidas como a questão da igualdade, da participação e do respeito. Nesse diálogo, chegamos à proposta de elaborar cinco sequências didáticas com os seguintes temas: Direitos das Pessoas com Deficiência, Bullying, Racismo, Direito à Alimentação, Direito ao Meio Ambiente. Para o projeto educativo, não houve uma proposta do tema para que não houvesse o engessamento do instrumento, mas sua elaboração consideraria os temas levantados durante o ano letivo como importantes para o envolvimento de todo o corpo estudantil.

Dessa forma, para finalizarmos a reflexão, avaliamos como tinham sido os três encontros e a metodologia adotada, sendo que a roda de conversa foi bastante elogiada, o que nos possibilitou indicar como método de utilização nas sequências didáticas como forma de promover o diálogo, levantar saberes prévios trazidos pelos educandos, que fomentaria um aprofundamento das questões-temas, além de possibilitar uma participação mais efetiva dos educandos. Assim, a roda de conversa foi escolhida como fio condutor das temáticas e desenvolvimento das ações educativas em Direitos Humanos.

Como já detalhado anteriormente, a roda de conversa foi escolhida como instrumento para a geração dos dados da pesquisa. No entanto, no percurso investigativo, o procedimento se mostrou como metodologia efetiva para inclusão do diálogo nas ações formativas promovidas pela escola, seja entre os profissionais da educação, seja na inclusão dos temas de Direitos Humanos nas ações educativas desenvolvidas pela escola. Queremos dizer que a roda de conversa foi mais

significativa do que esperávamos no planejamento da pesquisa e se mostrou bastante efetiva para a promoção dos temas de Direitos Humanos.

É válido lembrar que o objetivo principal desta pesquisa era saber qual o lugar dos Direitos Humanos na escola pública escolhida, englobando seu cotidiano e seus sujeitos, assim como seus documentos orientadores. Porém, durante a investigação, foi possível ir além e construir, juntamente com os sujeitos, um plano interventivo para que esse lugar de existência insipiente dos Direitos Humanos fosse ampliado e novas ações fossem efetivadas. Também durante a construção do aporte teórico ficou claro que, mesmo diante de tantas dificuldades enfrentadas pela escola pública, tanto o cotidiano escolar como o fazer docente, poderiam ser ressignificados, pois a homogeneização que estrutura seu paradigma não impede a luta resistente por uma transformação (WARSCHAUER, 1993).

Nesse sentido, buscamos promover, como última etapa dessa pesquisa, uma proposta de intervenção na realidade observada, para que esse desejo de mudança dos paradigmas excludentes e marginalizantes seja pelo menos iniciado, a partir da geração de inquietações possibilitadas pelo diálogo e o uso da roda de conversa nas ações educativas e formativas estabelecidas pela escola, por intermédio de um instrumento que privilegie o diálogo, a interação, a interdisciplinaridade e amplie a discussão das temáticas em Direitos Humanos.

Dessa forma, a roda de conversa enquanto método para a formação está orientada pela dialogicidade²⁰, isso foi claramente observado pelos profissionais da educação que participaram da pesquisa, tendo alguns relatado que essa maneira de formação é bastante eficaz, pois possibilita a participação de todos, e a escola é carente de formas participativas de interação. A roda de conversa mostrou-se, também, efetiva no levantamento dos saberes prévios, podendo ser utilizada em sala para aproximar os educandos e seus contextos de vida dos conhecimentos escolares, promovendo o que está descrito no Documento Curricular do Território Maranhense, quando estabelece que as ações educativas estejam voltadas para uma aprendizagem significativa, em que o estudante se reconheça nas aulas planejadas e que aprenda conscientemente, tendo condições de se perceber como participe do processo. Sousa Santos citado por Candau, Cruz e Fernandes (2020),

²⁰ Assim como proposto por Paulo Freire em seus círculos de cultura, que aproxima, por intermédio do diálogo, a realidade vivenciada e observada pelos participantes, de maneira a promover uma reflexão crítica e emancipadora.

chama de ecologia dos saberes, lembrando a importância de reconhecer, no âmbito escolar, os diversos saberes produzidos pelos diferentes grupos socioculturais.

Portanto, a elaboração do produto da pesquisa levou em consideração a roda de conversa pelas vantagens já delineadas alhures e como forma de privilegiar uma outra possibilidade do fazer educativo, já que restou cristalino o modus hierarquizado, homogeneizante e arcaico da maneira como são conduzidas as ações educativas na escola pesquisada, mas que anseia por novos rumos e novas formas de (re)existir.

5 PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA

O que se propõe é uma formação que desenvolva a sensibilidade e a consciência crítica dos(as) profissionais da educação, no respeito integral aos direitos humanos (CANDAU, 2014, p. 17).

O Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED é um mestrado profissional na área da educação, com características específicas para suas produções, exigindo estudos e técnicas que enfatizam a qualificação profissional e intervenção no desenvolvimento de atividades educativas de interesse público. De acordo com a Portaria 389 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, os mestrados profissionais devem promover a transferência de conhecimento para a sociedade, por intermédio de instrumentos que se aperfeiçoam em tipos de trabalhos de conclusão especificamente estabelecidos pela CAPES, resultantes da pesquisa aplicada e conforme a área de concentração e linha de pesquisa (BRASIL, 2017).

Essa forma de estruturar os mestrados profissionais, com a exigência de elaboração de produtos da pesquisa, tem por objetivo atender demandas observadas no decorrer da investigação e, dessa forma, contribuir com o desenvolvimento nacional, regional e local, em cada área de conhecimento humano. Nesse sentido, a área de concentração do PPGFOPRED, como dito, é o da educação, e o programa se divide em duas linhas de pesquisa, quais sejam: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação e a segunda Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares.

Esta investigação, como explanado na introdução, está vinculada à linha de pesquisa Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação, uma vez que contempla a pesquisa acerca do cotidiano escolar, projeto político pedagógico e a ação educativa dos profissionais da educação, com base na perspectiva dos Direitos Humanos, propondo, para tanto, a integração da pesquisa científica e intervenção na realidade escolar.

A pesquisa foi desenvolvida privilegiando as falas e percepções dos profissionais da educação atuantes na escola escolhida e sua forma de planejamento já gerou possibilidades de intervenção, especialmente por ter promovido o conhecimento sobre Direitos Humanos durante o percurso investigativo.

Mas é importante, além da exigência do programa, que essa intervenção seja ampliada, por intermédio da proposta de produto que aqui se delineia.

Portanto, lembramos de Zabala (1998, p. 9), para quem “o campo da intervenção pedagógica é tão rico, tão complexo e tão dinâmico, que provoca a discussão e o debate entre posturas às vezes coincidentes, às vezes discrepantes”. E, nesta direção, o produto que se propõe pretende contribuir para articular uma prática tão reflexiva e coerente como o permitam as condições presentes na escola e no cotidiano dessa.

Assim sendo, a partir das reflexões promovidas nas rodas de conversa, nos propusemos a elaborar um manual didático, materializado em forma de livro paradidático ou cartilha para a implementação de práticas educativas estruturadas nos princípios gerais de Educação em Direitos Humanos, e voltadas para o debate de temas específicos de Direitos Humanos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, o produto elaborado como finalização deste trabalho de pesquisa tem por fio condutor a roda de conversa como metodologia de todas as intervenções indicadas.

O produto elaborado está dividido em duas partes principais: a primeira parte inclui a apresentação do produto e sua metodologia, assim como conceitos sobre Direitos Humanos abordados em uma perspectiva crítica e uma explanação do que é e como se utiliza a roda de conversa para a formação e o diálogo fomentando a problematização das questões que serão trabalhadas. A segunda parte terá o encaminhamento dos temas escolhidos, que são temas geradores das rodas de conversa, o delineamento da problematização que será conduzida na forma de sequência didática. Ainda nessa parte será feita a proposta de um projeto educativo que poderá ser desenvolvido por toda a escola de forma interdisciplinar, mas não terá um tema específico, pois é idealizado com vistas a ser desenvolvido relacionado a um tema escolhido pela escola, dentre os vários que se apresentam como questões de enfrentamento para a instituição.

Essa segunda parte da cartilha será subdividida em seis partes: cinco sequências didáticas e o projeto educativo. As sequências didáticas terão por temas os seguintes: Direitos das Pessoas com Deficiência, Bullying, Racismo, Direito à Alimentação, Direito ao Meio Ambiente, todos escolhidos pelos participantes da pesquisa como os principais para serem debatidos na escola e os que têm mais relação com os desafios enfrentados pela instituição. As sequências partem de objetivos específicos relacionados a cada tema e são problematizados de formas

diferentes, a partir de textos, fábulas, vídeos, imagens, todos de forma interdisciplinar, podendo ser trabalhados em diferentes disciplinas. A problematização é feita em roda de conversa e os resultados serão compartilhados, utilizando também essa metodologia. As ações desenvolvidas levarão em consideração o protagonismo dos sujeitos, especialmente os educandos.

O projeto educativo foi idealizado para ser desenvolvido por toda a escola, uma ou duas vezes durante o ano letivo. Dessa forma, foi direcionado para que essas inter-relações dentro da instituição fossem observadas e podem ter um tema específico, ou vários temas, trabalhados por grupos de alunos ou salas ou ainda um tema central dividido em várias tarefas. A proposta é direcionada para o protagonismo dos educandos como pesquisadores e os resultados compartilhados pela instituição, promovendo uma intervenção e estreitamento da relação entre a escola e a comunidade. Todos os direcionamentos constam na cartilha para que os profissionais da educação possam desenvolvê-los sem grandes dificuldades ou tendo o mínimo de aporte teórico e metodológico a partir do produto.

Para nós, é importante o pressuposto epistemológico de Freire, para quem o ensinar não é meramente a transmissão de conhecimento, mas criar possibilidades, insurgências, inquietações, para que o conhecimento seja construído com a participação de todos e todas que compõe o processo educativo. A partir dessas inquietações, é possível aos educandos e educadores a tomada de consciência, a conscientização sociopolítica de forma que, por intermédio da ação-reflexão, possa se efetivar uma educação emancipatória, que respeita os Direitos Humanos e a construção desta vivência na comunidade escolar.

No entanto, os desafios são muitos, e a proposta aqui delineada é um instrumento, dentre os muitos possíveis, para uma nova proposta educativa, ou a iniciativa de uma mudança dos paradigmas educativos encontrados na instituição pesquisada, mas que é observada em muitas escolas do Maranhão e do Brasil. Não temos a pretensão de solucionar todos os problemas encontrados, mas propor um caminho diferente que pode ir se refazendo no percurso, posto que tanto a educação como nós, somos inconclusos, no objetivo de construir um lugar educativo que respeita o ser humano em sua dignidade.

6 CONCLUSÃO

Os homens têm consciência de que são incompletos, e assim, nesse estar inacabados e na consciência que disso têm, encontram-se as raízes mesmas da educação como fenômeno puramente humano. O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja 'uma atividade contínua'. [...] A educação problematizadora – que não aceita nem um presente bem conduzido, nem um futuro predeterminado – enraíza-se no presente dinâmico e chega a ser revolucionária (FREIRE, 1979, p. 42).

A presente dissertação é fruto de uma proposta de pesquisa que teve por objeto de estudo a reflexão acerca da Educação em Direitos Humanos e suas possibilidades de efetivação em uma escola pública da rede municipal de ensino, a partir do que encontramos descrito no Projeto Político Pedagógico e da perspectiva dos profissionais da educação que ali atuam, evidenciando se há lugar para os Direitos Humanos no documento orientador de suas práticas educacionais e nas falas e percepções dos sujeitos da pesquisa. Neste encaminhamento, pretendia-se compreender qual o lugar dos Direitos Humanos no cotidiano escolar, no Projeto Político Pedagógico e nas percepções dos profissionais da educação de uma escola pública municipal da cidade de João Lisboa – MA, tendo sido este nosso questionamento central, que se desdobraram em questões secundárias que nortearam todo o percurso investigativo.

Tais questionamentos orientaram nossos objetivos, então buscamos analisar o lugar dos Direitos Humanos no cotidiano escolar, no Projeto Político Pedagógico e nas percepções dos profissionais da educação de uma escola pública municipal da cidade de João Lisboa – MA. Cada etapa da pesquisa foi orientada por um objetivo específico. O primeiro era compreender a relação entre Direitos Humanos, sua inserção no cotidiano escolar e a efetivação da Educação em Direitos Humanos para a construção da escola como espaço protetivo de direitos. Esse objetivo direcionou a construção do nosso aporte teórico, construído em uma perspectiva crítica que delineou o conceito de Direitos Humanos, sua normatização e sua aproximação, na evolução histórica desse instituto com a Educação.

A partir das compreensões de Paulo Freire (1987; 2020), Candau et al (2014), Sousa Santos (2003) e Mészáros (2008), podemos perceber que a educação, especialmente a pública, tem sido, através dos anos, cooptada pelo capitalismo e, mais contemporaneamente, pela globalização neoliberal como instrumento voltado

para permanecer o sistema de desigualdade promovido por esse sistema para produzir capital humano e consumidor para a permanência de sua desumanização. Essa cooptação tem sucateado a educação e desvalorizado seus agentes para promover a privatização e uma completa utilização da escola como reprodutora dos ideais hegemônicos.

Dialogamos com vários autores e ficou claro que o caminho para interromper esse estado de coisas é estabelecer a compreensão da escola como lugar de resistência e luta, que permite seus sujeitos a serem mais. Para tanto, é necessário que a escola seja concebida para uma educação problematizadora e crítica, pois de outra forma não será possível romper com o paradigma determinado pelos detentores do poder. Para essa educação problematizadora, é necessário o reconhecimento de todos e todas como sujeitos de direitos a partir da tomada de consciência promovida pelo diálogo como pressuposto educativo norteador desse fazer educativo.

O aporte teórico nos revelou os desafios que estão postos a essa educação problematizadora, assim como também os Direitos Humanos podem ser compreendidos em uma perspectiva funcional (TUBINO, 2005) e universalista (SOUSA SANTOS, 2003), que não serve para romper com essas relações de poder excludentes, sendo necessário que esses direitos sejam tomados em uma perspectiva da interculturalidade (MOREIRA E CANDAU, 2008), em seu viés crítico (WALSH, 2010). O humanismo pode ser utilizado de forma direcionada a manter os detentores do poder, e Estêvão (2013) alertou-nos para a visualização desses 'pontos cegos', que escondem outras realidades, outras conexões, outras culturas e modos de viver.

Mas não bastou compreender os conceitos e vieses epistemológicos em que estão compreendidos os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos, o fazer educativo se dá na escola e, portanto, buscamos reforços para compreender o que é o cotidiano escolar e como este se delineia em espaços e tempos de disputas e resistências, apesar das imposições geradas pelo sistema que hierarquiza as relações na instituição escolar, a partir de determinações curriculares verticalizadas e distanciadas da realidade da comunidade em que a escola está inserida. Restou claro que este cotidiano na instituição educacional é um espaço complexo de interações, com múltiplas identidades, convivências plurais, em que estão as

diversas formas de existência e que surgem possibilidades para que os sujeitos transformem os espaços físicos em espaços socioculturais (DURAN, 2021).

A compreensão dessas relações institucionais em imbricamento com as relações de poder e as determinantes do processo educativo não só fomentou nossa construção teórica, como possibilitou inquietações que nos levaram a campo. Assim, a pesquisa de campo, estreitamente relacionada ao nosso segundo objetivo específico, qual seja, discutir a presença dos Direitos Humanos no cotidiano e nas percepções dos profissionais da educação que atuam em uma escola pública do município de João Lisboa – MA e a inserção desta temática no espaço educativo da escola pesquisada, foi realizada privilegiando dois instrumentos, a observação sistemática e as rodas de conversa.

O processo de observação evidenciou que não há um lugar sistematizado para os Direitos Humanos no cotidiano escolar da escola pesquisada. Com isso se quer dizer que, embora haja a observância de alguns Direitos Humanos na dinâmica diária da escola, não há uma intencionalidade de respeitar ou concretizar tais direitos. Ficou bastante claro, conforme já nos alertava Tubino (2005), que a escola pesquisada, nos moldes em que se apresentou na observação, é aquela da proposta da interculturalidade funcional, que apenas reconhece direitos para a manutenção da dominação, já que seu paradigma educativo não consegue promover a tomada de consciência crítica da realidade, com aspecto eminentemente conteudista.

Ademais, com as rodas de conversa, pudemos verificar qual a percepção dos profissionais da educação acerca dos Direitos Humanos, o que se deu de forma significativa, com aprofundamentos teóricos e formativos e, ainda, as considerações acerca das negações desses direitos. Foi possível, também a problematização acerca do papel do estado nessa conjuntura, e como este atua na desproteção dos direitos, negando ou se omitindo na atuação necessária que combata a desigualdade e a exclusão e promova, de forma concreta, o acesso aos Direitos Humanos consagrados na legislação. Ainda nas rodas de conversa, frutíferas foram as considerações acerca das percepções acerca dos Direitos Humanos, inclusive para compreender se seria possível a intervenção de maneira a possibilitar espaços e ambientes que respeitassem esses direitos, especialmente frente a necessidade de formação do profissional para atuar nessa direção. Em verdade, não se pode esperar que, sem experiência ou conhecimento, um professor integre efetivamente a

Educação em Direitos Humanos a suas práticas educativas ou que uma escola garanta qualquer modificação em seu cotidiano escolar, que seja orientada para a transformação.

Dessa forma, para compreender como é possível a implementação dessas práticas na escola, analisamos as previsões do DCTMA e do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisa, e pudemos verificar que, enquanto o DCTMA preveja a Educação em Direitos Humanos e os temas relacionados na construção do currículo das escolas maranhenses, o PPP não os privilegia de forma mais significativa, fazendo-o de forma superficial. Importante destacar, que relacionadas essas previsões com o observado na escola e levantado durante as rodas de conversa, acabamos por concluir que essa previsão acaba sendo mais uma proposta retórica, uma sugestão, um deve ser que nunca será um devir, que nunca chegará a ser concretamente.

E aqui podemos dizer que, por melhor intencionada que seja a previsão da EDH e dos temas de Direitos Humanos no DCTMA e no PPP, ou que um primeiro passo foi alcançado, a verdade é que sem concretude essa previsão não serve para a mudança da realidade social à qual está inserido o povo brasileiro, especialmente o povo do Maranhão. O contexto de desrespeito à dignidade das pessoas do bairro pesquisado jamais será alterado com a previsão de uma norma que nunca se efetiva, que serve, no dizer de Walsh (2010), a uma proposta hegemônica de educação, ou que se apropria dos conceitos de Direitos Humanos para cumprir os ditames da globalização neoliberal (SOUSA SANTOS, 2003) e esconder os 'pontos-cegos' denunciados por Estevão (2013), mas sem um compromisso de romper com o paradigma da indignidade vivida pelos mais pobres e vulneráveis forjados pelo capitalismo tardio.

Pelo conteúdo descrito no PPP, parece que as diretrizes adotadas pela escola estão alinhadas com uma perspectiva contra-hegemônica, mas, ao se comparar com a realidade observada na escola e a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, vemos que o PPP tem uma existência apenas nominal, pois, embora juridicamente válido, a dinâmica do processo educacional ainda não se adapta a suas orientações, carecendo assim de realidade concreta.

A pesquisa de campo foi significativa para direcionar para a o nosso terceiro objetivo, qual seja, elaborar um material didático e instrucional, materializado em forma de livro paradidático, para que fosse possível a promoção de espaços,

relações e ambientes democráticos que favoreçam a implementação de processos educativos e práticas em Direitos Humanos na escola, utilizando como método as rodas de conversa. Esse produto foi elaborado com a participação dos sujeitos da pesquisa, que direcionaram a escolha do formato, metodologia e temas que seriam trabalhados, o que tornou significativa sua elaboração pela observância do protagonismo dos sujeitos e de seus saberes.

Importante ressaltar que o percurso investigativo possibilitou verificar que é mínimo o lugar dos Direitos Humanos e inexistente a discussão das temáticas relacionadas a esses direitos na escola pesquisada. Embora os sujeitos reconheçam sua importância, a implementação da EDH encontra obstáculos estruturais, a partir do sistema de ensino que não os fomenta pela falta de formação na área, seja inicial ou continuada; obstáculos humanos, pois com a falta de formação e de apoio pedagógico, os profissionais da educação acabam realizando apenas as tarefas educativas comuns, sem uma prática mais significativa e transformadora; e obstáculos na gestão, pois há um distanciamento daquilo que é descrito no PPP da escola e o que foi observado no cotidiano e descritos pelos profissionais que participaram da pesquisa, resultando em uma prática escolar que não alarga os espaços de discussão, participação e transformação, tornando o cotidiano escolar, que deveria ser vivo e dinâmico, em algo coisificado e mecânico. Foi possível identificar, ainda, que a temática de Direitos Humanos não é reconhecida quando concretizada, mesmo dentro da escola, ressaltando que os conhecimentos sobre a temática são incipientes e insuficientes para uma efetiva implementação.

Neste sentido, podemos concluir que os Direitos Humanos têm um lugar limitado no cotidiano da escola pesquisada e que há necessidade de ampliação desses espaços para a construção de uma prática educativa transformadora. Vemos também que há uma ausência de sensibilidade para a formação sociocultural, estando a instituição esvaziada de contextos formativos de cunho cultural, excluindo o saber produzido pela comunidade, percebendo-se um verdadeiro distanciamento da realidade da sociedade com a escola.

É deveras salutar a experiência de crianças e jovens com as criações culturais de seus tempos e comunidades e é impactante pensar que a escola está imbuída de uma construção conteudista que se afasta dessas produções e não possibilita um ambiente voltado para as sensibilidades existentes entre esses sujeitos, suas vidas e histórias, a partir de sua cultura e o respeito por seus modos

de vida. A ampliação dos espaços e ambientes para a vivência, reflexão e discussão sobre Direitos Humanos vai para além dos muros, buscar na comunidade suas existências e revelar sua realidade mesma. A escola pesquisada, por todos os fatores apontados e revelados na pesquisa, se mostra fechada em si, organizada para a exclusão dos diferentes. É preciso que se abra, se amplie, se inteire das relações que estabelece com a sociedade para que faça seu papel fundamental, educar o sujeito de forma plena e em direção a uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALVES, A. S. **O gerencialismo na gestão pública brasileira via parcerias público/privadas**. DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO BÁSICA. 1ed. CURITIBA: CRV, 2018, v. 1, p. 135-157.
- ANDREOLA, B. **Educação e diálogo na perspectiva de Freire**. Revista Espaço Pedagógico, v. 13, n. 1, p. 19-34, 6 ago. 2018.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artemed, 2006.
- ARANTES, P. C. C.; DEUSDARÁ, B. **Grupo focal e prática de pesquisa em AD: metodologia em perspectiva dialógica**. REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 791-814, mar. 2017. ISSN 2237-2083. Disponível em <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/8846>>. Acesso em 30/04/2020. doi: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.25.2.791-814>.
- ARAUJO, L. Z. S. de. **Aspectos éticos da pesquisa científica**. Pesqui. Odontol. Bras., São Paulo, v. 17, supl. 1, p. 57-63, May 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-74912003000500009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 03.05.2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-74912003000500009>.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2017. 363 p. ISBN 978-85-326-5556-1. *E-book* (363 p.).
- BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2003. cap. 19, p. 309-318. ISBN 85-7139-479-2.
- BENEVIDES, M. V. M. **Educação em direitos humanos: do que se trata? In:**
- BOFF, L. **Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.
- BRASIL. **Decreto 591**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Brasília, 1992.
- BRASIL. **Lei 11.947**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, 2009A.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução 38**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília, 2009B.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille**. Elaboração: DOS SANTOS, F. C.; OLIVEIRA, R. F. C. Brasília, DF, 2018, ISBN: 9788579940941 3ª edição. 120 p.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BURGAYA, J. **O enfraquecimento da noção de cidadania. Rumo a uma democracia iliberal**. In: Ascensão da nova direita e o colapso da soberania política: transfigurações da política social. Org Potyara Amazoneida P. Pereira. – 1. ed. – São Paulo: Cortez: Politiza, 2020.

CAETANO, F. M. et al. **Determinantes da cifra oculta do crime no Brasil: uma análise utilizando os dados da PNAD 2009**. Estudos Econômicos (São Paulo) [online]. 2020, v. 50, n. 4 [Acesso em 16 julho 2022], pp. 647-670. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-41615043fflm>>. Epub 29 Jan 2021. ISSN 1980-5357. <https://doi.org/10.1590/0101-41615043fflm>.

CAMPOS, A.; ROSA, C. S. **Rodas de Conversas em Prisões**. Revista Temas em Educação, [S. l.], v. 29, n. 2, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n2.52394. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/52394>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CAMPOS, G. N. **A Educação em Direitos Humanos: reflexões com uma Escola da Rede Municipal de São Caetano do Sul**. 2018. 209f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul-USCS, São Caetano do Sul, 2018.

CANÇADO TRINDADE, A. A. **Para um relato da elaboração da Declaração e Programa da Ação de Viena**. “Balanço dos resultados da Conferência Mundial dos Direitos Humanos: Viena, 1993”. Revista Brasileira de Política Internacional, nº 36, 1993, p. 9-27.

CÂNCIO, R. N. de P. **Para além da aldeia e da escola: um estudo decolonial de aquisição da Língua Portuguesa pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira**. 2017. 275 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CANDAU, V. M. et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 224 p. ISBN 978-85-249-2247-3. e-PUB.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. Educação, v. 36, n. 1, 15 fev. 2013.

CANDAU, V.M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. 1.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CAREGNATO, R. A.; MUTTI, R. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Texto contexto - enferm., Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30/04/2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>.

CARVALHO, J., SESTI, A., ANDRADE, J., SANTOS, L., & TIBÉRIO, W. (2004). **Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações**. Educação E Pesquisa, 30(3), 435-445. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300004>.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHAUÍ, M. **Breve História da Democracia**. In: Apostila do Curso a democracia pode ser assim: histórias, formas e possibilidades. 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=k1MIsK5D0LQ>. Aceso em 23 jan 2022.

COMO fazer um voto consciente? **Produção: Politize**. [S. l.]: Politize, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yupe-X0-c5U>. Acesso em: 10 nov. 2021.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo. Saraiva, 2003.

CORREIA, S. L. C. P.; BOMFIM, N. R. Narrar o cotidiano escolar: espaço vivido e currículos praticados. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 3, n. 9, p. 1029-1045, 20 dez. 2018.

COSTA, A. G. N.; NOVAIS, G. S. **Educação em Direitos Humanos, Formação de professores e Educação Popular**. REVISTA IDEA, Uberlândia, v. 3, ed. 1, AGO/DEZ 2011. Disponível em: <http://esamcuberlandia.com.br/revistaidea/index.php/idea/article/download/54/46>. Acesso em: 13 abr. 2020.

COTIDIANO. In.: Michaelis, **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa [recurso eletrônico]**. 2022. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cotidiano>. Acesso em 03 set 2022.

DIAS JÚNIOR, C. M. **A política de promoção da educação em direitos humanos no Sistema Municipal de Educação (SME) de Imperatriz/MA**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2021. 134 f.

DIREITOS Humanos. **Produção: ONU Mulheres Brasil**. Youtube: [s. n.], 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hGKAaVoDISs>. Acesso em: 10 nov. 2021.

DURAN, M. C. G. O cotidiano escolar e as pesquisas em Educação. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 1, n. 01, p. 31–44, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/42>. Acesso em: 3 set. 2022.

ESTÊVÃO, C. A. V. Democracia, justiça e direitos humanos: ‘pontos cegos’ do discurso humanista na era dos mercados. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 26, n. 2, p. 179-203, 26 nov. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.3251>. Acesso em: 22 jan. 2021.

EVASÃO escolar de crianças e adolescente aumenta 171% na pandemia, diz estudo. **G1**, 2021. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/12/02/evasao-escolar-de-criancas-e-adolescente-aumenta-171percent-na-pandemia-diz-estudo.ghtml>. Acesso em set 2022.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, Dec. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire** [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Direitos Humanos e Educação Libertadora**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020. 351 p. ISBN 978-85-7753-410-4.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 129 p.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva [online]. 2000, v. 14, n. 2 [Acessado 23 janeiro 2022], pp. 03-11. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>>. Epub 30 maio 2003. ISSN 1806-9452. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>.

GALVÃO, E. F. C.; GALVÃO, J. B. **Pesquisa Intervenção e Análise Institucional: alguns apontamentos no âmbito da pesquisa qualitativa**. REVISTA CIÊNCIAS DA SOCIEDADE, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 54-67, 2017. DOI: 10.30810/racs.v1i1.373.

Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistacienciasdasociedade/article/view/373>. Acesso em: 19 jan. 2021.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 3ª ed. 87 p.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. 1. ed. Brasília: Líber Livro, 2005. v. 10.

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

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997. 270 p. ISBN 85-7307-301-2

GONÇALVES, A. T. P. **Análise de conteúdo, análise do discurso e análise de conversação: estudo preliminar sobre diferenças conceituais e teórico-metodológicas**. Administração: Ensino e Pesquisa, vol. 17, núm. 2, 2016, Maio-, pp. 275-300

GUI, R. T. **Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido**. Rev. Psicol., Organ. Trab., Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 135-159, jun. 2003. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572003000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 jan. 2021.

HELLER, A. **O cotidiano e a história** [recurso eletrônico]. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 1 ed. Ed. Paz e Terra. São Paulo, 2016.

HIZZOTTI, A. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, I. (org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992. pp. 85-98.

IBGE. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2019**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/senador-la-roque/panorama>. Acesso em: 13.04.2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 13.04.2020.

INSTITUTO PENÍNSULA (Brasil). Em quarentena: 83% dos professores ainda se sentem despreparados para ensino virtual. **Instituto Península**, [S. l.], p. sem paginação, 27 maio 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/em->

quarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-para-ensino-virtual-2/. Acesso em: 21 set. 2022.

JOÃO LISBOA. **Projeto Político Pedagógico**. 2021.

KRAMER, Sonia. INFÂNCIA, CULTURA CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE. **Revista Teias**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 14 pgs., ago. 2007. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857>>. Acesso em: 26 set. 2022.

LEFEBVRE, H. **Critique de la vie quotidienne III**. Paris: L'Arche, 1981.

LIMA, C. **Déficit de moradia e regularização de casas são principais dilemas a serem resolvidos na habitação**. 01/10/2020. 1 fotografia. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/deficit-de-moradia-e-regularizacao-de-casas-sao-principais-dilemas-a-serem-resolvidos-na-habitacao-1.3017401>. Acesso em: 10 nov. 2021.

LOPES, B. E. M. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 3, ed. 2, p. 482-492, AGO/DEZ 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/30290/16545>. Acesso em: 30 abr. 2020.

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

MAGALHÃES, S. M. O. **Educação e Direitos Humanos: A Experiência Pedagógica na Formação Docente**. Revista Intertérios, Caruaru, v. 3, n. 5, 2017. DOI <https://doi.org/10.33052/inter.v3i5.234431>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/intertorios/article/download/234431/27591>. Acesso em: 14 abr. 2020.

MAGRI, C. A. **Educação em Direitos Humanos: uma abordagem a partir de Paulo Freire**. Orientador: Mühl, Eldon Henrique. 2010. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010. Disponível em: <http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/713>. Acesso em: 14 abr. 2020.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, [2019]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf. Acesso em: 24 jul. 2022.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1986.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: a pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

MAZZUOLI, V. de O. **Curso de Direitos Humanos**. 8. ed. – Rio de Janeiro: Forense; MÉTODO, 2021.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital**. 2. ed. aum. São Paulo: Boitempo, 2008. 126 p. ISBN 9788575590683.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013. 416 p. ISBN 978-85-271-0181-3.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (org.). **Avaliações e Exames Educacionais**. [S. l.], 24 jan. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais>. Acesso em: 23 jan. 2021.

MINISTRO da educação diz que filmar professores na sala de aula é direito dos alunos. **GZH, 2019**. Disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/04/ministro-da-educacao-diz-que-filmar-professores-na-sala-de-aula-e-direito-dos-alunos-cjv2acahn01yp01p7min9tgpt.html>. Acesso em ago 2022.

MONTEIRO, K. B. F. de S. **Educação infantil e currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz-Maranhão**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014. 271f.

MONTEIRO, S. A. S. **Inquietações e proposituras na formação docente 2**. 1. ed. Ponta Grossa: Atena, 2019. 136 p. v. 2. ISBN 978-85-7247-721-5. *E-book* 136p.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. cap. 1, p. 13 - 37. ISBN 978-85-326-3655-3.

OLIVEIRA, P. C; CARVALHO, P. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2007, v. 17, n. 37 [Acessado 13 julho 2022], pp. 219-230. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000200006>>. Epub 21 maio 2008. ISSN 1982-4327. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000200006>.

PARO, V. H. **Por dentro da Escola Pública**. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2016. 400 p. ISBN 9788524925030.

PARO, V. H. **Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes**. *Cad. Pesqui.*, Ago 2012, vol.42, no.146, p.586-611. ISSN 0100-1574.

PERES, A.; BAUER, M. **Busca ativa escolar – Fora da Escola Não Pode!** Brasília, DF: UNICEF: Instituto TIM: Congemas: Undime, 2017.

PITTA, I. Dois terços dos eleitores desaprovam deputados, mas não lembram voto em 2018. *In: CNN (Brasil)*. **CNN Brasil**. On line, 12 jul. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/dois-tercos-dos-eleitores-desaprovam-deputados-mas-nao-lembram-voto-em-2018/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

PROFESSOR: Um agente transformador. Produção: JFTV Câmara - Câmara Municipal de Juiz de Fora. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KPqo6bAlj1Y>. Acesso em: 10 nov. 2021.

QUERETTE, S. C. M. **Diálogo e educação: estudo comparativo sobre o conceito de diálogo no pensamento filosófico e pedagógico de Paulo Freire e de Martin Buber**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2007.

RAMOS, A. C. **Curso de Direitos Humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017. ISBN 9788547216313.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória**. Alea: Estudos Neolatinos [online]. 2005, v. 7, n. 2 [Acessado 21 janeiro 2022], pp. 305-322. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-106X2005000200010>>. Epub 11 Set 2006. ISSN 1807-0299. <https://doi.org/10.1590/S1517-106X2005000200010>.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, Dec. 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>.

SANTOS, E. M. N.; LIMA, F. W. C.; VALE, C. **Decálogo da escola como espaço de proteção social: consolidando a função social da escola como espaço democratizante**. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 54, p. 1-18, e8338, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.8338>.

SANTOS, M. T. G. dos. **Ferrovias Norte-Sul: impactos no desenvolvimento territorial no Estado do Tocantins**. 2020. 106 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Desenvolvimento e Planejamento Territorial) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

SHALDERS, A. Dois em cada três brasileiros acham que 'direitos humanos defendem mais os 'bandidos', diz pesquisa. *In: BBC NEWS (Brasil) (ed.). BBC News Brasil*. São Paulo: BBC News, 16 maio 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44148576>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SILVA, K. A. et al. **Elaboração de uma cartilha como material educativo para preservação da tartaruga verde (chelonia mydas) em Itaipu, Niterói, Rio de Janeiro**. *Revista Presença*, [S.l.], v. 3, p. 35-58, aug. 2017. ISSN 2447-1534. Disponível em: <<https://revistapresenca.celsolisboa.edu.br/index.php/numerohum/article/view/117>>. Acesso em: 19 sep. 2022.

SOUSA SANTOS, B. **Para uma concepção multicultural dos direitos humanos**. *Contexto internacional*: Rio de Janeiro, vol. 23, nº 1, jan/jun 2001, p.7-34.

SOUSA SANTOS, B. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 614 p. v. 3. ISBN 85-200-0617-5.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. 110 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987. 176 p. ISBN 85-224-0273-6.

TUBINO, F. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. In: *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, 24-28 de janeiro de 2005. Disponível em <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACO MOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>. Acesso em jan 2022.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz – Bolivia, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96. Disponível em <https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educacic2a6n-intercultural1.pdf>. Acessado em 23 jan 2022.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. - 1. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2018.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. trad. Ernani da F. Rosa - Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de Observação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Localização

Ambientes

Espaços

2. SUJEITOS

Profissionais

Educandos

Família

3. DINÂMICA

Horários

Entrada/saída

Merenda Escolar

4. INTERAÇÃO

5. DIREITOS HUMANOS CONCRETIZADOS

Apêndice B – Plano de pesquisa

LÓCUS – ESCOLA MUNICIPAL

ENCONTRO FORMATIVO COM O CORPO DE FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

PRIMEIRO ENCONTRO – PERCEPÇÃO ACERCA DOS DIREITOS HUMANOS

25/11/2021 das 10 às 11h

Acolhida (trecho de uma música – Maria Maria; 2 min) – apresentação da pesquisa, destaque para as questões éticas e de sigilosidade dos dados obtidos e da identificação de todos.

1º momento (10 min) – Quem somos nós? (O texto será exposto no projetor e lido pela pesquisadora)

Textos com depoimentos para um momento de conhecimento entre si (auto-identificação e/ou reconhecimentos de características importantes no modo de educar de cada um professor) e os desafios colocados para a educação hoje – anotação de todos os desafios indicados para os relacionar no momento seguinte.

Textos que serão lidos

“Para mim, ser professor hoje é estar sendo continuamente avaliado. Se a escola vai mal, nós somos os responsáveis. Os alunos têm baixo desempenho nos exames nacionais e internacionais porque somos incompetentes. As famílias estão insatisfeitas com a escola, porque nós não damos a devida atenção aos alunos. Tenho a sensação de estar sendo julgado todo tempo. Sinto-me sob continua pressão”.

“O que mais me custa hoje no contexto escolar incidência da violência. As formas agressivas de relacionamento entre os alunos, os conflitos entre professores e alunos, as manifestações de bullying, entre outras formas de discriminação em relação a determinados alunos considerados diferentes. O ambiente escolar resulta pesado. Já me senti, em anos anteriores, muito gratificado na escola. Hoje estou sempre em clima de alerta esperando que algo aconteça.

“Para mim, o que está acontecendo de que a família está pondo toda a responsabilidade da educação das crianças e adolescentes na escola. Os pais não têm tempo e não sabem o que fazer com os filhos e acham que nós temos de educá-los em todos os sentidos: Intelectual, ético, social, sexual, em relação ao meio ambiente, ao trânsito, drogas e etc. Nós não estamos preparados para assumir tanta responsabilidade e não acho que seja desejável”.

1º Questionamento – Vocês se identificaram com esses relatos? Esses relatos estão próximos da realidade que vocês vivem aqui na escola?

2º questionamento – Quais os desafios colocados para a educação hoje? 1ª Nuvem de palavras.

2º momento (20 min) – Direitos Humanos? Recurso visual (vídeo)

1º Questionamento – Qual a primeira palavra que vem a sua mente quando se fala em direitos humanos? Nuvem de palavras

2º Questionamento – Que relação os desafios colocados para a educação, apontados por vocês, tem com os direitos humanos?

3º Momento (20 min) – O que é a Educação em Direitos Humanos (slide)

Breve explanação sobre o que é os direitos humanos e o que é a educação em direitos humanos

Como ela está colocada na legislação e o que os estudiosos dizem sobre isso. Vera Maria Candau e Boaventura de Sousa Santos.

A Educação deve ser *em* Direitos Humanos, para o agora, porque somos humanos agora. A formação é para o ensino e o exercício desses direitos no presente. Não deve ser *para* os Direitos Humanos, como se fosse uma perspectiva de futuro ou atrelada as futuras gerações. Os direitos já estão positivados, garantidos em lei, determinados aos Estados. Agora cumpre sua efetivação, seu exercício na atualidade, para garantir a dignidade de todos.

Finalização – Por tudo que foi exposto vocês consideram que os direitos humanos ou educar em direitos humanos colaboram para o enfrentamento dos

desafios colocados hoje para a educação? (permitir as falas, não há resposta certa já que o objetivo é compreender a percepção dos participantes)

26/11/2021 das 10 às 11h

1ª momento – acolhida – negação de direitos (vídeo com imagens de lugares periféricos para provocação da percepção sobre a negação de direitos

2º momento – espaço para reflexão

3º momento – utilização de vídeo para o papel do professor como agente de transformação

4º momento – relatos de experiências

5º momento – dinâmica com os chocolates

27/11/2021 das 10 às 11h

Encontro para a elaboração das propostas interventivas

1º momento – acolhida, escuta das propostas

2º momento – reflexão dos prós e contras de cada um dos instrumentos e propostas

3º momento – escolha dos temas de Direitos Humanos

4º momento – finalização.

Apêndice C – Slides utilizados na pesquisa

PPGFORFRED - UFMA

(*)

— Educação em Direitos Humanos

Pesquisa de campo - caminhos formativos

PPGFORFRED - UFMA

(*)



Speaker icon

PPGFORFRED - UFMA

(01)

— Quem somos nós?

Relatos de experiência

PPGFORFRED - UFMA

(!)

“Para mim, ser professor hoje é estar sendo continuamente avaliado. Se a escola vai mal, nós somos os responsáveis. Os alunos têm baixo desempenho nos exames nacionais e internacionais porque somos incompetentes. As famílias estão insatisfeitas com a escola, porque nós não damos a devida atenção aos alunos. Tenho a sensação de estar sendo julgado todo tempo. Sinto-me sob contínua pressão”.

PPGFORFRED - UFMA

(!)

“Para mim, o que está acontecendo de que a família está pondo toda a responsabilidade da educação das crianças e adolescentes na escola. Os pais não têm tempo e não sabem o que fazer com os filhos e acham que nós temos de educá-los em todos os sentidos: Intelectual, ético, social, sexual, em relação ao meio ambiente, ao trânsito, drogas e etc. Nós não estamos preparados para assumir tanta responsabilidade e não acho que seja desejável”.

PPGFORFRED - UFMA

(!)

Vocês se identificaram com esses relatos? Eles estão próximos da realidade que vocês vivem aqui na escola?

Relatos dos participantes

PPGFORFRED - UFMA

Quais os desafios que vocês poderiam apontar que estão colocados para a educação hoje?

Tempestade de ideias

PPGFORFRED - UFMA

PPGFORFRED - UFMA

(02)



PPGFORFRED - UFMA

(!)

Por tudo que foi exposto vocês consideram que os direitos humanos ou educar em direitos humanos colaboram para o enfrentamento dos desafios colocados hoje para a educação?

PPGOFORPRED - UFMA

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

- Princípios que devem orientar a Educação em Direitos Humanos:
 - Princípio de integração
 - Princípio de recorrência
 - Princípio de coerência
 - Princípio da vida cotidiana

MULTICULTURALISMO E DIREITOS HUMANOS

Boaventura Sousa Santos
 “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.



PESSOA HUMANA

Desta forma, a reflexão filosófica atual sobre a *persona* acentua a visão da *persona* não como algo permanente e imutável, mas como um ser em contínua transformação, portanto, incompleto, inacabado, evolutivo, isto é, mutável e propriamente “[...] um vir-a-ser”.

As concepções na elaboração do conceito de *persona humana* são muito relevantes, pois o caráter único, insubstituível de cada ser humano, de portador de um valor próprio, veio demonstrar que a dignidade da *persona* existe singularmente em todo indivíduo.



PPGOFORPRED - UFMA

Direitos Humanos

- Para Portela, direitos humanos são aqueles direitos essenciais para que o ser humano seja tratado com a dignidade que lhe é inerente e aos quais fazem jus todos os membros da espécie humana, sem distinções.
- André de Carvalho Ramos define direitos humanos como um conjunto de direitos considerado indispensável para uma vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade. Os direitos humanos são, em suma, todos os direitos essenciais e indispensáveis à vida digna, não havendo um rol pré-definido.
- Eles configuram defesa contra os excessos de poder público ou privado. Assim, não deve mais persistir o entendimento tradicional, pelo qual apenas o Estado seria obrigado a promover e proteger os direitos humanos.

PPGOFORPRED - UFMA

(03)

— Educação em Direitos Humanos

Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos - conceituação e relevância

PPGOFORPRED - UFMA

(1)

A Educação deve ser *em* Direitos Humanos, para o agora, porque somos humanos agora. A formação é para o ensino e o exercício desses direitos no presente. Não deve ser *para* os Direitos Humanos, como se fosse uma perspectiva de futuro ou atrelada as futuras gerações. Os direitos já estão positivados, garantidos em lei, determinados aos Estados. Agora cumpre sua efetivação, seu exercício na atualidade, para garantir a dignidade de todos.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

- Constituição Federal
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
- Plano Mundial de Educação do Alto Comissariado da ONU de Direitos Humanos

DESAFIOS À IMPLEMENTAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

- Universalismo vs. Relativismo Cultural
- Laicidade Estatal vs. Fundamentalistas
- Direito ao Desenvolvimento vs. Assimetrias Globais
- Respeito à Diversidade vs. Tolerância
- Combate ao Terrorismo vs. Presença de Direitos e Liberdades Públicas
- Direito da Força vs. Força do Direito
- Proteção dos Direitos Econômicos, Sociais, Culturais, Ambientais vs. Dilemas da Globalização



DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E DEMOCRACIA

Podemos afirmar, portanto, que entende-se por Direitos Humanos, aqueles direitos inerentes à pessoa humana, que visam resguardar a sua integridade física e psicológica perante seus semelhantes e perante o Estado em geral. De forma a limitar os poderes das autoridades, garantindo, assim, o bem estar social através da igualdade, fraternidade e da proibição de qualquer espécie de discriminação.



PPGOFORPRED - UFMA

DIREITOS HUMANOS



PPGOFORPRED - UFMA

Que relação os desafios colocados para a educação, apontados por vocês, tem com os direitos humanos?

Relatos dos participantes

Qual a primeira palavra que vem a sua mente quando se fala em direitos humanos?

Tempestade de ideias

PPGDP/FEED - UFMA

(!)

OBRIGADA!

ANEXOS

Anexo 1 – vídeos utilizados nas rodas de conversa

Vídeo Como fazer um voto consciente?



Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yupe-X0-c5U>

Vídeo Direitos Humanos ONU Mulheres



Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hGKAaVoDISs>

Vídeo PROFESSOR: Um agente transformador



Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KPqo6bAlj1Y>