

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Marina Aparecida Garrido

**PRODUTO:
UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS NO CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ**

**São Caetano do Sul
2021**

MARINA APARECIDA GARRIDO

PRODUTO
UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

**São Caetano do Sul
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

GARRIDO, Marina Aparecida.

Uma análise das diretrizes da educação em direitos humanos no currículo do município de Santo André / Marina Aparecida Garrido. – 2021.

86 p.: il.; PDF

Inclui referências bibliográficas.

Produto final, parte integrante do Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2020.

1. Educação (Direitos Humanos). 2. Ensino fundamental (anos iniciais). 3. Documentos curriculares. 4. Políticas educacionais. I. Título

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Região Metropolitana de São Paulo.....	40
Figura 2: Localização geográfica do município de Santo André.....	41
Figura 3: Características definidoras da análise de conteúdo	54
Figura 4: Aspectos a serem considerados na avaliação	60
Figura 5: Principais aspectos dos documentos	61
Figura 6: Componente curricular de História	63
Figura 7: Dimensão da avaliação da aprendizagem – legitimidades técnica e política.....	64
Figura 8: Dimensão da Avaliação Institucional - legitimidades técnica e política.....	65

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição de Área Distrital de Santo André.....	42
Quadro 2 – Rede de escolas normatizadas pelo Conselho Municipal de Educação.....	43
Quadro 3 – Infraestrutura das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.....	45
Quadro 4 – Os objetos de conhecimento e as habilidades dos componentes de Geografia e História	67

SUMÁRIO

1 PRÓLOGO	11
2 INTRODUÇÃO	13
3 DIREITOS HUMANOS	17
4 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	25
4.1 A Educação em Direitos Humanos em algumas diretrizes nacionais.....	32
4.1.1 Os <i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i>	32
4.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	34
5 O MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ	40
5.1 Principais características das escolas municipais da rede de educação	43
5.2 Uma breve explanação sobre a construção e implementação da Proposta Curricular na Rede Municipal de Santo André	46
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DE SANTO ANDRÉ	56
7.1 O primeiro documento.....	57
7.1.1 Formas de organização do documento.....	57
7.2 O segundo documento.....	62
7.2.1 Formas de organização do documento.....	62
7.2.2 Tratamento dado ao tema Educação em Direitos Humanos nos documentos da Educação Básica.....	65
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82

1 PRÓLOGO

Meu nome é Marina Aparecida Garrido, sou professora há 12 anos, tenho 64 anos de idade, e as pessoas sempre me perguntam por que ainda não estou aposentada. Então, eu explico que minha trajetória de vida foi realizada num percurso inverso ao dos demais profissionais da educação.

Casei-me aos 17 anos, deixei de estudar por imposição do marido, assim como não podia trabalhar fora de casa. Aos 19 anos, tive minha primeira filha, aos 25 anos nasceu a segunda filha e aos 31 anos, a terceira filha. Mas, os afazeres da casa e da maternidade não me preenchiam. Meu sonho era voltar a estudar e me formar em psicologia. Passados alguns anos, as diferenças foram aumentando na mesma proporção em que o afastamento matrimonial aumentava também. Mas, com as crianças pequenas e sem ter uma profissão definida, não me atrevia a pedir a separação. Depois, com as filhas já criadas, as duas primeiras estando formadas e a caçula cursando o nível superior, tive coragem de dizer chega e me aventurar a realizar meu desejo. Aos 48 anos me separei, prestei o vestibular, não para psicologia porque pensei que não teria tempo para iniciar uma carreira nessa área, mas numa área que vinha despertando meu interesse desde que minhas filhas eram pequenas, a pedagogia. Eu me formei no mesmo ano em que minha filha caçula. O prazer de realizar meu sonho era indescritível e ver o orgulho que minhas filhas demonstravam me motivava para seguir em frente. Passei nos concursos que prestei e escolhi a Prefeitura de Santo André para exercer minha profissão, mas alguma coisa dentro de mim não me permitia parar. Fiz os cursos oferecidos pela rede municipal para aprimoramento do trabalho educativo, concluí dois cursos de pós-graduação, fui convidada para exercer a função gratificada de vice-diretora, em que permaneci de 2012 até 2016. Com as eleições e mudança de partido político, voltei para a sala de aula e, de novo, começou aquele comichão em busca de formação. Uma colega de trabalho que cursava o mestrado profissional me incentivou a participar do processo seletivo da USCS e aqui estou em mais um desafio.

Durante o período em que estive na equipe gestora escolar, observei com um novo olhar os problemas de convívio entre os alunos e entre alunos e professores que já me incomodavam como professora em sala de aula. Por isso, quando comecei a

pesquisar o tema para estudar para o mestrado, resolvi me aprofundar no tema da Educação em Direitos Humanos.

O que venho percebendo com esse estudo é que a educação voltada para os direitos humanos ainda não faz parte da prática e nem do currículo da escola como deveria. São muitos os desafios encontrados na sociedade em relação a isso. A escola tem sido cada vez mais chamada a rever seu papel, tanto quanto a família, porque disso depende a preparação do sujeito para a convivência social.

Os temas com relação aos direitos humanos não devem mais ficar em segundo plano, como se fossem menos importantes que o ensino das demais matérias do currículo escolar, é necessário que os profissionais da educação tenham o entendimento que o ensino dos Direitos Humanos não é apenas uma transmissão do que é certo ou errado. É preciso apresentar aos alunos um modelo a ser seguido, tendo a escola seu papel de problematizar os temas históricos, sociais e culturais. A formação por meio dos Direitos Humanos possibilita que as crianças e os adolescentes construam uma visão crítica para reconhecer a si e aos outros como sujeitos de direitos e deveres.

A partir dos dados encontrados neste presente estudo, advindos das análises dos documentos curriculares, elaboramos um e-book onde apresentamos os resultados obtidos para auxiliar professores, diretores, especialistas em educação, entre outros, de Santo André, e de outros municípios, a conhecer e utilizar uma Educação para os Direitos Humanos.

É relevante deixar para as futuras equipes gestoras e a própria Secretaria de Educação, alguns apontamentos sobre a Educação em Direitos Humanos e os Documentos Curriculares para que contribua com as revisões que possam ocorrer no futuro.

2 INTRODUÇÃO

A Organização das Nações Unidas (ONU) indicou que Direitos Humanos são essenciais para proteger as pessoas e os grupos sociais contra ações, daqueles que desrespeitam a dignidade da pessoa humana.

Para Bobbio (2004), os Direitos Humanos são construções históricas com as marcas das contradições da realidade. Eles são nascidos em certas conjunturas, baseadas nas lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes.

Para Castilho (2011, p. 11) “a expressão DIREITOS Humanos representa o conjunto das atividades realizadas de maneira consciente, com o objetivo de assegurar ao homem a dignidade e evitar que passe por sofrimentos”.

As origens dos Direitos Humanos têm raízes na França, em 1789, na Revolução Francesa, quando deputados na Assembleia Nacional discutiram sobre a criação de uma Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, orientada pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade.

Comparato (2015) indicou que, com a aprovação de dezessete artigos, esta Declaração deu maior soberania ao povo, retirando-a do rei. A partir dela, todos passaram a ser considerados iguais perante a lei, sem que alguns tivessem privilégios de origem.

Esse documento, por sua importância, inspirou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada depois da segunda Guerra Mundial pelas grandes potências. O artigo primeiro da Declaração sinalizou que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.” (BRASIL, 2009, p. 4).

Segundo Campos (2018, p.40), a ONU, em 1993, realizou o Congresso Internacional sobre Educação com o tema dos Direitos Humanos e Democracia, estabelecendo o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos. Esse plano tinha como propósito assumir o compromisso de realizar uma educação para a tolerância e para o respeito, para dignidade da pessoa e para democracia.

Tal compromisso de realizar uma educação para a tolerância e para o respeito foi ratificado na Conferência de Viena, em 1993, que indicou a inclusão nos currículos de conteúdos relacionados aos Direitos Humanos, na Educação em Direitos Humanos (EDH).

A Educação em Direitos Humanos (EDH) tem suas raízes mais profundas a partir de 1948, quando a ONU adotou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que orienta os direitos humanos básicos. Em 1994, a ONU declarou a década para a Educação em Matéria de Direitos Humanos (1995-2004). Em 2004, foi criado o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, PMEDH, primeira fase. Em 2010, o PMEDH, segunda fase, para a educação superior. Em 2006, foi elaborado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que afirma o compromisso nacional sob a forma de políticas públicas de EDH. Ainda em 2010, foi criado o Programa Nacional de Direitos Humanos, PNDH-3, que tem um eixo voltado para a EDH. Em 2012, foi publicada a Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

A educação em Direitos Humanos propicia a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores, dos costumes, das atitudes, dos hábitos e dos comportamentos que podem se transformar em práticas.

O aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade para todos, e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade, como observado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH):

[...] a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. (BRASIL, 2008, p. 31).

No Brasil, a Constituição Federal (CF/88), aprovada em 22 de setembro de 1988, em meio à luta contra a ditadura civil-militar (1964-1985), período marcado pela violação dos direitos de liberdade, assegura os direitos de igualdade, entre outros.

O artigo 6º da CF/88 definiu a educação como direito social, dentre outros direitos como saúde, moradia, trabalho, entre outros. Além disso, seu art. 205 prescreve que “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, p. 35).

A Lei nº 9.394/1996 (LDBEN/96), que reconhece o direito à educação básica como direito público subjetivo, estabeleceu as diretrizes da educação nacional. Em seu artigo 1º indicou que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

Outros documentos também trouxeram indicações para a Educação em Direitos Humanos. Entre eles, os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Base Nacional Comum Curricular.

Por exemplo, de acordo com PNEDH (2008) são princípios norteadores da Educação em Direitos Humanos na educação básica:

a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de Direitos Humanos em todos os espaços sociais; direitos humanos e cultura escolar; b) a escola como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de Direitos Humanos, deve assegurar que os objetivos a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em Direitos Humanos; c) a educação em Direitos Humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; d) a educação em Direitos Humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; e) a educação em Direitos Humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, formação inicial e continuada dos profissionais da educação o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em Direitos Humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. (BRASIL, 2008, p.32).

O PNEDH foi uma importante conquista para a educação brasileira, pois o seu processo de discussão, elaboração e implementação foi acompanhado de processos democráticos de discussão das políticas públicas, por meio de conferências abertas para discussão de temáticas educacionais, com a participação da sociedade organizada na construção do documento, conforme relato do próprio documento. As

diretrizes do PNEDEH ampliaram a discussão em torno da participação dos cidadãos nas questões voltadas para as políticas públicas educacionais. Assim, a EDH pode estar presente de forma articulada aos componentes curriculares, nas atividades de pesquisa, nas artes, nas linguagens, na própria organização do espaço e do tempo escolar, no respeito cotidiano às diferenças.

Segundo Candau (2007), os processos de educação em Direitos Humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, política, social e as práticas concretas. Para Freire (1997), o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Para Almeida Neto et al (2017) quando questionados sobre qual deve ser a relação entre aquilo que a escola projeta para sua comunidade e os Direitos Humanos, a resposta parece surgir com facilidade em nossa mente: o PPP deve ter total relação com os valores, princípios e práticas que fundamentam e conformam uma cultura de Direitos Humanos.

Considerando a importância da Educação em Direitos Humanos, como revelada na discussão trazida no texto acima, o problema desta presente pesquisa é investigar quais são as concepções de Educação em Direitos Humanos estão presentes nos documentos curriculares do município de Santo André.

3 DIREITOS HUMANOS

As discussões sobre os Direitos Humanos (DH), de acordo com Santos (2013), foram inseridas em dois campos contraditórios. Um aliado, a uma matriz liberal, com raízes na sociedade burguesa, que atuava no sentido de reduzir os poderes e abusos do Estado, cujas premissas, portanto, estavam atreladas aos direitos individuais, privilegiando os direitos civis e políticos. O outro atrelado às ideias, às indicações e às orientações marxistas, que somente reconhecem os direitos que são coletivos. A primeira, de matriz liberal, marcou presença nas declarações internacionais e, de acordo com Santos (2013, p. 50), “quando os direitos de pertença e coletividade política não existissem ou fossem violados”. A segunda possuía caráter contra hegemônico dos direitos humanos, perspectiva marxista.

Adota-se, nesta pesquisa, a visão dos Direitos Humanos numa perspectiva que passa por uma história de ações emancipatórias e libertadoras em nome dos Direitos Humanos, que se apoia em autores ligados ao marxismo.

Os Direitos Humanos, de acordo com a Organização das Nações Unidas, foram definidos como sendo a garantida fundamental e universal para proteger os indivíduos e os grupos sociais contra diversas ações ou omissões daqueles que atentem contra a dignidade da pessoa humana (ONU, 2000).

Os Direitos Humanos são direitos conquistados ao longo de toda história, e hoje estão interligados ao propósito de assegurar a todos os direitos fundamentais da pessoa humana, independentemente da nacionalidade, do sexo, da religião, da cor, ou de qualquer outro aspecto que possa provocar diferenciação entre os seres humanos. (ONU, 2000).

Dornelles (2012) indicou que não há um conceito único de Direitos Humanos. Trata-se de um tema polissêmico e com várias interpretações relacionadas a diferentes fatores (classe social, entre outros).

O autor supracitado afirmou ainda que os Direitos Humanos têm caráter histórico e são relativos a cada momento e a cada sociedade: para alguns, os direitos são naturais (direito à vida, à segurança) e, para outros, eles são expressos nas leis ou são resultados de conquistas sociais.

De acordo com Campos (2018), a grande repercussão dos Direitos Humanos na história recente do país ocorreu na luta pelo fim da ditadura militar (1964-1985), como resposta aos atos de barbárie, de crueldade e de tortura vivenciados ao longo

do período citado, tornando a Constituição Federal, de 1988 (CF/88), o grande marco para os Direitos Humanos no Brasil.

A Constituição Federal, como dito anteriormente, foi o grande marco para os Direitos Humanos no país, pois foi resultado de um processo de redemocratização da sociedade brasileira.

O artigo 1º da CF/88 trouxe o conceito de Estado Democrático de Direito, denotando um Estado que se preocupa com a justiça social. O inciso IV do artigo 3º trata dos objetivos fundamentais do Estado brasileiro expresso na CF/88: a promoção do bem-estar de todos, sem preconceito de origem, de raça, de sexo, de cor, de idade e de quaisquer outras formas de discriminação.

Na CF/88, os Direitos Humanos aparecem no Título II, “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”, que, em seu Capítulo I, artigo 5º, dispõe sobre os direitos de igualdade, de saúde, de educação, de moradia, de trabalho, entre outros.

O artigo 4º, item II, da CF/88, sinalizou que a República Federativa do Brasil se rege nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

- I - Independência nacional;
- II - Prevalência dos direitos humanos;
- III - Autodeterminação dos povos;
- IV - Não-intervenção;
- V - Igualdade entre os Estados;
- VI - Defesa da paz;
- VII - Solução pacífica dos conflitos;
- VIII - Repúdio ao terrorismo e ao racismo;
- IX - Cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;
- X - Concessão de asilo político.

Percebe-se que um dos princípios, entre os 10 instituídos pela Constituição Federal, é a prevalência dos Direitos Humanos, regendo as diretrizes da nação brasileira. Assim como os Direitos Humanos estão presente também na LDB/96, na perspectiva da Declaração Universal da ONU, numa visão hegemônica. Já no PNDEH prevalece uma visão contra-hegemônica, de direitos e diferenças.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dezembro de 1996 (LDBEN/96), trouxe no artigo 26, inciso § 9, que:

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014).

Em seu texto sobre as trinta e nove leis que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN/96), Saviani (2016) destaca a Lei nº. 10.639, de 2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira.

Como consequência, em 2004, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

De acordo com Saviani:

[...] os destaques pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, cuja ementa tem a seguinte redação: “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências”. Vê-se, portanto, que a alteração não corresponde propriamente a algum tipo de modificação, mas ao acréscimo dos seguintes artigos: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. “Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (SAVIANI, 2016, p.387).

Em 2006, foi criada a Lei nº. 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres e da Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher.

A Lei Maria da Penha dispõe sobre a criação dos juzizados de violência doméstica e familiar contra a mulher, altera o Código de Processo Penal e a Lei de Execução Penal e dá outras providências.

O primeiro e o segundo artigos desta lei indicaram:

Art. 1º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social (BRASIL, 2006).

Um pouco depois, em 2012, foram apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, trazendo orientações para os povos indígenas. De acordo com essas Diretrizes:

O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social. (BRASIL, 2012).

De forma mais específica, essas leis serviram para divulgar a Educação em Direitos Humanos, a partir de alguns documentos como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DCNEDH).

Para a sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam. Para isso todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independente de seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento¹, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática (BRASIL, 2013, p. 516).

Todavia, esses documentos, PNEDH e DCNEDH, foram elaborados com base na Declaração Universal de Direitos Humanos e, dessa forma, eles, em várias indicações, possuem as perspectivas das indicações neoliberal:

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, está apoiado em documentos internacionais, demarcando a inserção do estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos. (BRASIL, 2007).

De acordo com Santos (2013), as declarações internacionais foram elaboradas a partir da matriz liberal, na qual os burgueses lutavam pelo direito de propriedade. Ao mesmo tempo, pode-se ver com maior destaque o viés marxista/socialista, à medida que os documentos reconhecem as violações de direitos no Brasil como consequência da exclusão social, econômica e política, necessários para diminuir tais contradições e lutar pela defesa dos direitos humanos.

Para Santos (2013):

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos. Deve, pois, começar por perguntar-se se os direitos humanos servem eficazmente a luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, a tornam mais difícil. (SANTOS, 2013, p. 31).

Para o autor supracitado, o discurso hegemônico de Direitos Humanos se constituiu a partir da cultura eurocêntrica dos países ocidentais determinada pelo liberalismo. Ele parte do princípio de que a dignidade humana e a igualdade estão para todos e todas, de forma universal, sem levar em conta diferenças culturais e desigualdades sociais.

Santos (2013) e Candau (2008) defendem uma compreensão contra hegemônica dos Direitos Humanos, segundo a qual é preciso questionar o discurso hegemônico por meio da interculturalidade, considerando distintos os contextos culturais e as desigualdades sociais que predominam em nosso mundo, além das lutas coletivas e populares contra elas.

Candau (2008, p. 129) afirma que na atualidade “não se pode mais pensar numa igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de desigualdade, de preconceito e de discriminação.”

De acordo com Santos (2013), atualmente a sociedade vivencia um período em que a dignidade humana somente poderá ser plenamente alcançada por meio da concretização dos Direitos Humanos, tais quais estabelecidos por Tratados e Acordos Internacionais. Assim, encontra-se a hegemonia dos Direitos Humanos como gramática universal e única em relação ao exercício da dignidade humana.

Outra autora, que não possui a “envergadura” e o alcance de Boaventura de Souza Santos, e em cenários mais específicos, indicou que os Direitos Humanos estão condicionados às especificidades de seu tempo histórico e ao contexto social. (CAMPOS, 2018).

Para Dornelles (2013), algumas pessoas concebem os Direitos Humanos como os direitos naturais, como o direito à vida, à segurança, porém, para outros, são os direitos expressos nas leis e ainda podem ser vistos como o resultado de uma conquista social.

Nessa segunda questão, onde os direitos são aqueles expressos nas leis como resultado das conquistas sociais, pode-se afirmar que, de fato, muitos Direitos Humanos resultaram de lutas sociais e de conquistas que possibilitaram a ampliação do tema, levando os indivíduos a busca da democracia de forma continuada (CAMPOS, 2018).

Na atualidade, em 2020, o Brasil vive tempos de ameaças aos Direitos Humanos e sociais, de fundamentalismo com perseguição e desprezo à ciência, ataque às ciências humanas, enormes cortes na educação, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, retirada de bolsas de pesquisa, ataque à pós-graduação e controle do conteúdo de pesquisa por meio do financiamento, para manter a análise apenas no que concerne à ciência e à educação. (GARCIA, 2020).

Para Almeida Neto:

Em tempos de ameaça aos direitos sociais e trabalhistas, de intolerância e violência contra a mulher, de homofobia e de racismo, de ondas de conservadorismo e de ameaças a direitos indígenas, de conchavos à ditadura militar, de fragmentação das demandas e lutas sociais, falar em direitos humanos tornou-se um desatino. (ALMEIDA NETO et al., 2017, p. 09-10).

Os Direitos Humanos são processos históricos que não surgiram de uma só vez, para todas as pessoas. Neste contexto, não são raras as tentativas de retrocesso. Portanto, não basta que os Direitos Humanos sejam conquistados e inseridos na

legislação, é preciso que sejam efetivados, tornando-os reais para as pessoas no cotidiano da sociedade. Para que tal situação ocorra, faz-se necessário que as pessoas conheçam os direitos e lutem para superar as situações de injustiça, o que torna a Educação em Direitos Humanos relevante desde os primeiros anos de educação escolar.

Os Direitos Humanos nem sempre são compreendidos da mesma forma. Eles são percebidos a partir de diferentes pontos de vista sobre o ser humano. A falta de clareza sobre os conceitos empregados na discussão sobre os direitos humanos, muitas vezes, leva a inconsistências na compreensão global da finalidade da educação.

A temática dos Direitos Humanos no currículo escolar tem de valorizar a condição humana de cada indivíduo e não a segregação da origem, do gênero ou da condição social. Tem de valorizar também a tolerância, o respeito mútuo, entre outras questões.

A inclusão de uma Educação para os Direitos Humanos oferece aos jovens estudantes a possibilidade de avaliar, de analisar, de pesquisar e de refletir sobre a necessidade de obediência às regras mais fundamentais da convivência humana, que não devem somente se restringir a um conjunto de regras para serem memorizadas e obedecidas, mas em algo que deve ser praticado.

O caráter universal dos direitos humanos não deve ser negado, e tais direitos devem ser ensinados e exercitados no processo educativo. A verdadeira emancipação está fundada no respeito, na tolerância e no desejo de paz.

Desta forma, o processo educativo deve ser marcado pelo desenvolvimento da personalidade, da construção de uma cultura de tolerância e de paz, da formação do pensamento crítico e participativo, entre outros.

No contexto escolar, a convivência entre os alunos deve ser baseada em compromissos com os indivíduos e com grupos. O ambiente tem de favorecer a tolerância e o respeito, a ética e as ações de colaboração entre os jovens, onde qualquer tipo de discriminação não seja tolerado, seja por cor, raça, entre outras.

O tema da educação em direitos humanos vem preocupando educadores, militantes e autoridades mundiais há muitos anos, no Brasil, desde os anos 1980, ocorrem iniciativas de educadores, intelectuais e entidades voltadas para o desenvolvimento de políticas e diretrizes destinadas a contribuir com o desenvolvimento da educação em direitos humanos. Porém, a EDH ainda é tema

pouco conhecido pela maior parte dos professores e pouco presente nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

Segundo Candau (2003), a discussão acerca dos direitos humanos é recente no Brasil. Surgiu no período pós-ditadura militar, nos meados de 1980, no processo de redemocratização do país, impulsionado pelo desejo e pela necessidade de mobilização e de afirmação da sociedade civil que procurava assegurar a construção de um Estado e um sujeito de direitos. O final da década de 1980 e o início de 1990 são marcados por duas conquistas fundamentais: a Constituição Brasileira de 1988, a “Constituição Cidadã”, como era definida por Ulisses Guimarães e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

Na década de 1990 houve outros movimentos importantes, com destaque para o 1º Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, em 1997; a elaboração de documentos sistematizadores de conceitos e fundamentação histórica e teórica e referencial metodológico sobre o tema educação e direitos humanos; a elaboração do Programa Nacional de direitos humanos, que entre outras propostas, traz a necessidade de criar e fortalecer na escola o respeito aos direitos humanos. A lei federal nº 9394/96 também assinala indicadores importantes para os direitos humanos, reafirmando o princípio da Base Nacional Comum a ser complementada por uma parte diversificada e que assegura a possibilidade da escola se organizar por ciclos.

No início da década de 2000 a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), marcou um período significativo na educação que iniciou em 2003 e foi publicado em 2007. O PNEDH está “apoiado em documentos internacionais e nacionais, com a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos Direitos Humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos” (PNEDH, 2007, p. 24).

4 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

As origens da Educação em Direitos Humanos estão associadas ao momento, no ano de 1948, em que a ONU adotou a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH):

[...] o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (BRASIL, 2009, p.4).

Em seu segundo artigo, dos trinta de que é composta, a DUDH considera ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações, visando os direitos fundamentais do ser humano:

Artigo II 1 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (BRASIL, 2009, p. 5).

Nessa perspectiva, a EDH é uma educação necessariamente voltada, entre outras questões, para a conscientização sobre os Direitos Humanos, propondo uma formação baseada em valores. Neste sentido, ela tem de ser baseada nas mudanças e necessita ser compartilhada por todos os envolvidos no processo educacional, sejam eles, gestores, diretores, coordenadores, docentes, entre outros, tendo como meta o pleno desenvolvimento do ser humano em suas potencialidades, valorizando o respeito mútuo, principalmente entre os grupos mais vulneráveis ou socialmente excluídos.

Em uma EDH voltada para mudanças não basta somente oportunizar conhecimento teórico, é preciso buscar, segundo Candau (2010, p. 408):

[...] uma visão dialética e contra-hegemônica, em que os Direitos Humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural. Enfatiza uma cidadania coletiva, que favorece a organização da sociedade civil, privilegia os atores sociais

comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados.

A EDH é em sua essência a formação de uma cultura de transformação, de respeito à dignidade humana, por meio da promoção e da vivência dos valores de liberdade, de justiça, de igualdade, de solidariedade, de cooperação, de tolerância e de paz.

A Educação em Direitos Humanos tem como propósito promover atitudes e habilidades que possam encorajar a autoconfiança, que é parte da formação dos cidadãos, possibilitando, desta forma, a compreensão do contexto histórico e a interpretação da realidade ao seu redor.

De fato, como indicaram Costa e Reis (2009, p.70), a EDH fortalece o:

[...] o respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano; ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e sua dignidade; a prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultura, da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, étnicos e religiosos; e a possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre”.

A EDH colabora para formar cidadãos críticos e propõe mudanças na escola, no currículo e na sala de aula. Neste sentido, Candau (1998) destaca o aspecto socio crítico da educação, quando afirma:

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

Benevides (2007, p. 1) acrescenta indicando que a EDH parte de três pontos essenciais:

Primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional - os educadores e os educandos - ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos.

De fato, destacam-se da Educação em Direitos Humanos algumas de suas características: seu caráter permanente, contínuo e compartilhado, que deve ser assumido por aqueles que estão envolvidos no processo educacional.

Candau (2007), percebendo um vínculo direto entre os princípios da democracia e dos Direitos Humanos, considera a Educação em Direitos Humanos como ferramenta fundamental para a efetivação da democracia porque, segundo a autora, este modelo de educação:

1. é indispensável para o desenvolvimento dos direitos humanos; 2. deve articular as categorias da igualdade e da diferença; 3. deve realizar o empoderamento dos atores sociais; 4. é uma filosofia e deve integrar a cultura escolar; 5. Está assentada no tripé: a) conhecer e defender direitos; b) respeitar a igualdade de direitos dos outros e c) deve estar comprometida com a defesa dos direitos dos outros. (CANDAU, 2007, p. 61).

Um dos objetivos da educação em Direitos Humanos, contemplada sob a perspectiva crítica no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, é proporcionar uma formação cidadã e emancipadora, que promova condições para que os sujeitos possam se posicionar criticamente diante da realidade, dialogar, questionar, aprender no conflito e na proximidade.

Para Almeida e Reis (2018, p. 56), a Educação em Direitos Humanos poderá ser considerada legítima quando for capaz, entre outras coisas, de

[...] sensibilizar, incentivar o diálogo, revelar horizontes de possibilidades, promover uma abertura em direção ao outro, estimular o pensamento e a indignação ante toda forma de opressão. Quando todas estas habilidades se fazem presentes, é possível, ainda, abrir oportunidades para a prática de um diálogo intercultural, para a construção de novas epistemologias, para a descolonização do conhecimento e a superação de práticas históricas violadoras de direitos. Neste sentido, para que a educação em direitos humanos não seja mero instrumento de dominação, ela precisa ser capaz de preparar para a autonomia, sendo, portanto, um modelo de educação que desperte nos indivíduos suas potencialidades e sensibilidades históricas, sociais e políticas, tornando-os capazes de analisar e distinguir criticamente as injustiças.

Candau (2013, p. 313) indicou que é preciso educar em Direitos Humanos, propiciando experiências para que as crianças e os jovens vivenciem tais direitos em sua realidade social.

De fato, é fundamental que os conhecimentos trabalhados na Educação em Direitos Humanos sejam práticos, colaborativos, permanentes e estejam ligados aos cotidianos dos alunos.

Como indicaram Almeida e Reis (2018, p. 56):

[...] é imprescindível lembrar que os conhecimentos sobre os Direitos Humanos não podem ser apenas teóricos, eles precisam se relacionar ao cotidiano das pessoas e à realidade social de que fazem parte. Uma educação em Direitos Humanos efetiva se desenvolve por meio de práticas contínuas, através de um trabalho coletivo e participativo integrado que atravessa todos os conteúdos, articulando teoria e prática da realidade política, civil, econômica, social e cultural de cada indivíduo e comunidade.

Uma Educação emancipadora em Direitos Humanos necessita criar uma ética fundada no diálogo que integre a diferença e admita o conflito. A ética pode ser entendida, neste contexto, como a reflexão que possibilita as pessoas uma abordagem crítica sobre a lei.

Para Silva (2016), uma educação comprometida com a emancipação e baseada nos Direitos Humanos tem suas bases sobre a conscientização das pessoas e na tomada de responsabilidades diante das situações de opressão, de exclusão social e política, com o objetivo de que os indivíduos têm a oportunidade de exercitar sua indignação e intolerância frente ao desrespeito de seu próximo e valorizar a vida em sua plenitude.

Uma educação comprometida com a emancipação tem de transformar a escola em um ambiente agradável, sem preconceitos e exclusão. É preciso romper com as formas de dominação entre culturas e promover debates que provoquem nos sujeitos indignação contra toda e qualquer forma de preconceito, de discriminação e de poder entre culturas.

De acordo com Candau (2010, p. 246)

[...] diferenças são então concebidas como realidades socio históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação.

Uma educação comprometida com a emancipação, baseada nos Direitos Humanos, tem de ensinar os alunos a respeitarem cada ser humano em sua singularidade, fazendo-os tomar consciência acerca do outro e o respeito incondicional à pessoa do outro (ética da alteridade).

Essas questões podem ser efetivadas na escola e na sala de aula, sobretudo a tomada de consciência, por meio da vivência de situações e de uma prática coerente com a emancipação. No entanto, é necessário que a EDH não fique somente atrelada à disciplina de História, a partir do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

A Educação em Direitos Humanos tem de ser referenciada pelo coletivo escolar. Trata-se de um trabalho participativo e colaborativo entre as disciplinas, os professores e as famílias.

Segundo Almeida e Reis (2018, p. 55), para a Educação em Direitos Humanos é fundamental a articulação dos conhecimentos proveniente da interdisciplinaridade, pois permite a criação de novas experiências metodológicas entre as diversas áreas do saber. O envolvimento dos professores possibilita o diálogo e a formulação de experiências no interior das salas de aula e fora delas.

De fato, a Educação em Direitos Humanos tem de ser trabalhada no contexto escolar de forma transversal e interdisciplinar, com a participação de várias disciplinas, professores e demais profissionais da escola. Ela é, sem dúvida, uma empreitada coletiva.

Soveral (2011) indicou a necessidade urgente do desenvolvimento de uma prática pedagógica na perspectiva na Educação em Direitos Humanos desde as séries iniciais, em todas nossas escolas, para que os estudantes passem a viver seus direitos e deveres.

De fato, a Educação em Direitos Humanos na escola tem de ser iniciada nos primeiros anos escolares, pois ela tem a função social de preparar o jovem para a cidadania, para que ele possa aprender a conviver com as diferenças, presentes em nossa sociedade, reivindicando direitos e respeitando deveres.

Desta forma, educar em Direitos Humanos é um trabalho para formar jovens participativos e críticos, que digam não a qualquer forma de exclusão social ou cultural.

De acordo com Melo Filho (2015, p. 36):

[...] não se pode defender a construção de indivíduos adaptados, mas exatamente seu oposto, a formação de atores combativos contra a lógica liberal capitalista, aos princípios da exploração, da exclusão e da equalização/uniformização de mentalidades e valores. Acima de tudo, deve-se formar contra a consciência de que o ser humano é reificável, instrumentalizável, pode ser, em algum momento e por algum motivo, dispensado de sua humanidade. Tal (de)formação é a matriz das violações de direitos.

A EDH necessita de uma nova aprendizagem, por exemplo, que revele que a pobreza é o resultado de um conjunto de interesses historicamente consolidados, de opções políticas nas quais os homens são vistos como instrumentos de exploração.

A EDH revela-se igualmente importante no contexto escolar, devido ao crescente aumento do *bullying*, das situações de indisciplina, da violência, das agressões, dos insultos, da falta de respeito, entre outros.

De fato, Leme (2006), Aquino (2011) e Abramovay (2016) tinham mostrado que essas situações descritas acima estão, cada vez mais, presentes nas escolas. Leme (2006), por exemplo, em um estudo sobre conflitos em escolas públicas e privadas de São Paulo, mostrou que os jovens acreditavam que os conflitos aumentaram nos últimos anos (52% dos alunos do 7º ano e 46,9% dos 9º ano).

As situações de violência nas escolas, entre outras, motivaram a criação, em 2015, da **Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015**, que estabelece o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).

A lei trouxe em seu primeiro artigo, inciso 1, que:

No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

No segundo artigo, a Lei indicou que considera intimidação sistemática:

Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (bullying) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda: I - ataques físicos; II - insultos pessoais; III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; IV - ameaças por quaisquer meios; V - grafites depreciativos; VI - expressões preconceituosas; VII - isolamento social consciente e premeditado; VIII - pilhérias.

A Lei n. 13.185, no terceiro artigo, a apresenta as classificações do bullying:

I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;
 II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;
 III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;
 IV - social: ignorar, isolar e excluir;
 V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;
 VI - físico: socar, chutar, bater;
 VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;
 VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

Verifica-se a abrangência da classificação da violência na **Lei n. 13.185**, incluindo várias origens. Entre elas, a verbal, a moral, a sexual, a social, a psicológica, a física e a material.

A Lei traz ainda, no quarto artigo, os **objetivos do Programa. Entre eles estão:**

I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (bullying) em toda a sociedade;
 II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
 III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;
 IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;
 V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;
 VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;
 VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;
 VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;
 IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (bullying), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

São objetivos ligados à prevenção, à capacitação de professores e de gestores escolares, à criação de campanhas de educação, à assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores, entre outras.

Ressaltando a importância do combate ao bullying, em 2018 foi promulgada a Lei nº 13.663/18, Antibullying. Esta Lei trouxe no artigo 12, inciso X, que a escola necessita promover a cultura de paz no ambiente escolar, por meio de projetos, de ações, de atividades, de vivências, entre outras.

O inciso XI traz que as escolas devem:

IX – promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; X – estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.

Ressalta-se por fim, que a Educação em Direitos Humanos tem papel fundamental nas discussões sobre o desrespeito, a indiferença, a intolerância, ou qualquer tipo agressão que pode ocorrer na escola ou nas redes sociais.

4.1 A Educação em Direitos Humanos em algumas diretrizes nacionais

No cenário brasileiro, alguns documentos trazem elementos para as discussões em relação à Educação em Direitos Humanos. Destacam-se os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e a Base Nacional Comum Curricular.

4.1.1 Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) publicados na década de 1990, foram por um tempo, antes da publicação da Base Nacional Comum Curricular, grandes referências, juntamente com outros documentos (Diretrizes da Educação Básica, entre outros) para a qualidade da Educação Básica no Brasil, embora existam muitas críticas sobre os PCN, sobretudo aquelas direcionadas para a elaboração de um currículo baseado em competências.

O documento traz na sua natureza e função que:

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infra-estrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma

grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado. (BRASIL, 1997, p.28)

Os PCN trouxeram um conjunto de diretrizes curriculares a fim de, entre outras questões, buscar a coesão no sistema educacional de forma a orientar ações educativas no ensino obrigatório e propor, assim, melhorias para a educação nacional nas escolas brasileiras.

Como forma de garantir respeito às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas presentes na sociedade brasileira, os PCN trouxeram uma proposta flexível e aberta, a fim de que a educação possa, a partir da flexibilidade e do diálogo, atuar no processo de construção da cidadania das crianças e dos jovens brasileiros.

A partir de questões sociais relevantes e atuais, que demonstraram abrangência nacional e até mesmo de caráter universal, outros assuntos foram incorporados na proposta educacional dos PCN como temas transversais. Entre eles pode-se encontrar a ética, o meio ambiente, a saúde, a pluralidade cultural e a orientação sexual.

De acordo com os PCN (2001), essa perspectiva transversal indica que o conjunto de temas devem ser:

[...] transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores. (BRASIL, 1997, p.64).

Os temas transversais na educação estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social, dos direitos e das responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes.

Entre os temas transversais, dois assumem grande importância no cenário da EDH: a ética e a pluralidade cultural. No primeiro caso trata-se das reflexões sobre as condutas humanas. A questão central das preocupações sobre a ética é a da justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade. Na escola, o tema

encontra-se nas próprias relações entre os indivíduos que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. No segundo, a pluralidade cultural é importante para a realização de uma vida democrática em uma sociedade plural, onde é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países, e caracterizada por migrações que aproximam vários grupos diferenciados. As regiões brasileiras têm características culturais diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural, muitas vezes, é marcada pelo preconceito e pela discriminação.

O grande desafio da escola, neste contexto, é investir na superação da discriminação e atuar na diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a instituição escolar deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural.

De fato, o trabalho com temas transversais na escola, entre eles a ética e pluralidade, exige um posicionamento diante de problemas da vida cotidiana, assim como conhecimentos para que sejam efetuados questionamentos sobre as normas ou para se tomar uma atitude diferente, e estas capacidades devem ser desenvolvidas por meio de aprendizagens que podem e devem ocorrer no ambiente escolar.

4.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Neste cenário de formação do aluno para a ética, a justiça e a igualdade, para a diversidade etnocultural, em 2004, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O parecer e a resolução que instituíram as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana" foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em março de 2004, e homologados pelo Ministério da Educação (MEC) em junho do mesmo ano.

A resolução foi resultante do Parecer CNE/CP 3/2004, que teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Câmara de Educação Superior do CNE. As diretrizes buscaram atender à Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas do país.

Desta forma, as Diretrizes buscam cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e às culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (PARECER N.º CNE/CP 003/2004).

Neste sentido, da formação do aluno para a ética, a justiça e a igualdade, para a diversidade etnocultural, Saviani (2016) em seu artigo “O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram”, discorre as sobre leis que modificaram a LDB e entre elas está a Lei n. 11.525/2007, que inclui o art. 32 em novo parágrafo, determinando que o currículo do Ensino Fundamental passe a tratar dos direitos das crianças e dos adolescentes.

De acordo com o autor:

A Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007, foi aprovada apenas para incluir, no Art. 32, um novo parágrafo, numerado como o 5º, com o seguinte teor: “O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado”. (SAVIANI, 2016, P. 384).

Segundo o mesmo autor supracitado, a Lei n. 13.010, de 2014, que acrescenta o parágrafo 9º ao art. 26 na LDB, determina a inclusão dos conteúdos de Direitos Humanos e o abarcamento de conteúdo preventivo à violência contra crianças e adolescentes nos currículos escolares, assegurando seus direitos de proteção.

Para Saviani:

A Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014, ao alterar a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente, modificou também a LDB acrescentando ao Art. 26 o § 9º para incluir como temas

transversais, nos currículos escolares, “conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente”. (SAVIANI, 2016, P. 386).

Percebe-se a importância dos conteúdos em relação aos Direitos Humanos para, entre outras questões, a prevenção da violência contra a criança e o adolescente.

4.1.3 A Base Nacional Comum Curricular

Mais recentemente foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Ela tem como marcos legais a:

- Constituição Federal (1988) – Art. 205 e Art., 210 “fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”;
- A LDBEN/96 – Art. 9: “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”; Art. 26 – “os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”;
- O Parecer CNE/CEB nº 7/2010;
- A Lei nº 13.005/2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE) e aponta para “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local”

A Base Nacional Comum Curricular traz dez competências gerais que os futuros docentes precisarão desenvolver para formar alunos de acordo com os princípios estabelecidos.

De acordo com a BNCC (2017), as 10 competências são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9).

Pode-se verificar que as três últimas competências, a 8 (Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade

humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas), a 9 (Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza), e a 10 (Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários) trazem questões relacionadas à Educação em Direitos Humanos.

Todavia, a competência 7 (Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta) fala diretamente sobre a promoção dos Direitos Humanos.

Algumas áreas dentro da BNCC trazem indicações em relação a Educação em Direitos Humanos. Na área de Ciências Humanas, segundo a BNCC (2017), deve-se estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os Direitos Humanos, o respeito ao ambiente e à própria coletividade, o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais.

Em suas competências específicas, dentro da área de Ciências Humanas, pode-se encontrar algumas que se referem aos Direitos Humanos. Entre elas:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 357).

Nas competências específicas do componente curricular de Geografia para O Ensino Fundamental, aparece como abordagem em Direitos Humanos a premissa de:

7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p.366).

Nas competências específicas do componente curricular de História para o Ensino Fundamental destacam-se:

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações. (BRASIL, 2017, p. 402).

Na BNCC, nas competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental, destaca-se uma que faz alusão mais direta aos direitos humanos:

6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (BRASIL, 2018, p. 437).

A Base Nacional Comum Curricular, que não se constitui em um currículo, mas indicações gerais e claras para que os municípios e os estados construam suas propostas curriculares, traz várias orientações para a Educação em Direitos Humanos. Ressalta-se que ela tem sentido obrigatório no Brasil.

5 O MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

O município de Santo André foi fundado por João Ramalho em 8 de abril de 1553, e nomeado de Vila de Santo André da Borda do Campo, abrangendo então os atuais municípios de Santo André e São Bernardo do Campo. A vila de Santo André da Borda do Campo exercia a função de passagem ao Porto de Santos e impulsionava o comércio, privilegiando a instalação de várias indústrias na região ao longo das décadas.

O nome Santo André surgiu em 1910, pela criação de um distrito às margens da São Paulo *Railway* ou Estrada de Ferro Santos Jundiaí. Em 1950, observa-se na região um grande crescimento do setor automobilístico, mecânico, metalúrgico e de material elétrico, com investimentos de capital estrangeiro.

Neste contexto, Santo André passou a ter várias indústrias de autopeças e a mão de obra tornou-se mais especializada. Na década de 1980, percebe-se certa desaceleração que prossegue até os anos 1990, desencadeando dificuldades de transporte e o custo de mão de obra. Inicia-se então, nesta época, a perda de várias indústrias na região do Grande ABC, e até hoje há um grande esforço dos municípios para mantê-las.

Santo André está localizada entre o Planalto Paulista e a escarpa da Serra do Mar e possui uma área de 174,38 km², ou 0,07% do território do estado de São Paulo. Localiza-se na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), a 18 km da capital paulista e integra a região do ABC com os municípios de Diadema, Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Santo André está dividida em três distritos: Sede (subdivido em dois subdistritos), Capuava e Paranapiacaba.

Figura 1: Região Metropolitana de São Paulo



Fonte: <https://br.images.search.yahoo.com/search/images>

Figura 2: Localização Geográfica do município de Santo André



Fonte: <https://br.images.search.yahoo.com/search/images>, acesso em 13/03/2020

A cidade de Santo André possui elevados índices sociais, econômicos e educacionais, como, por exemplo, ser o 4º município do estado de São Paulo quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) com 0,815. No *ranking* das cidades brasileiros a cidade ocupa a 14ª posição entre os 5.565 municípios, segundo o IDHM.

Santo André está situado na região metropolitana da capital paulista, uma área em constante desenvolvimento, retratando um cenário diferenciado da maioria dos municípios brasileiros. Sua população é de 676.407 registrada no último censo de 2010 e uma população estimada de 715.231 para o ano de 2017. Tem uma densidade demográfica de 3.848,01 hab./km², de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no último censo de 2010.

Atualmente Santo André encontra-se como a 4ª cidade do estado de São Paulo que mais gera empregos formais. De acordo com o art. 10 da Lei nº 8.696, de 17 de dezembro de 2004, para:

Art. 10 a consecução da política de promoção do desenvolvimento econômico deve ser observadas as seguintes diretrizes: [...] II - dinamizar a geração de emprego, trabalho e renda [...] VI - fomentar a qualificação e requalificação de mão de obra, promovendo programas de capacitação profissional.

A referida Lei altera a Lei nº 8.696, de 17 de dezembro de 2004, que instituiu o Plano Diretor no Município de Santo André, atendendo ao art. 181, que prevê a revisão do Plano Diretor do município.

Quanto à saúde, a população possui um bom acesso, a cidade conta com 33 unidades básicas de saúde (UBS) e possui a maior lista de medicamentos gratuitos do ABC. De acordo com os dados do Anuário de Santo André 2016, ano base 2015: “A Rede de Atenção à Saúde de Santo André é constituída pela articulação de ações e serviços de saúde pública e por estabelecimentos privados que mantêm ou não vínculo com o SUS sob gestão de uma das esferas de governo”.

Quadro 1: Distribuição da área Distrital de Santo André - 2015

Localidade	Km²	%
Distrito Sede	81,78	46,9
1º Subdistrito	71,67	41,1
2º Subdistrito	10,11	5,8
Distrito Capuava	9,38	5,4
Distrito Paranapiacaba	83,22	47,7
Área Total	174,38	100,0

Fonte: Anuário de Santo André – 2015

O Plano Diretor Municipal (Lei nº 8.696/04, alterada pela Lei nº 9394/12) dividiu o município em dois setores: a macrozona urbana e a macrozona de proteção ambiental. A macrozona urbana fica ao noroeste do município, e foi subdividida em zona de reestruturação urbana, zona de qualificação urbana, zona de recuperação urbana e zona exclusivamente industrial. Está situada em três bacias hidrográficas, Ribeirão Oratório, Ribeirão dos Meninos e Rio Tamanduateí. Esta região da cidade ficou com uma área de 66,45 km², cerca de 38,1% do município, nela está localizada a maior parte da população, quase 95% dos habitantes e seus 110 bairros (PLANO DIRETOR DE SANTO ANDRÉ, 2012).

A macrozona de proteção ambiental fica ao sudeste do município e compõe as sub-bacias dos rios Grande e Pequeno, do Reservatório Billings e a bacia do Rio Mogi. Esta região foi subdividida em seis zonas, pois visam à garantia da produção de água e a proteção dos recursos naturais. Possui uma área de 107,93 km², comportando 61,9% do território de Santo André, tendo 5% dos habitantes. A macrozona de proteção ambiental concentra importantes áreas de proteção aos mananciais, sendo

eles o Parque Estadual da Serra do Mar e a Vila histórica de Paranapiacaba (PLANO DIRETOR DE SANTO ANDRÉ, 2012).

5.1 Principais características das escolas municipais da rede de educação

Quanto à Rede de escolas normatizadas pelo Conselho Municipal de Educação, a cidade conta hoje com a seguinte distribuição, conforme explícito no Quadro 1:

Quadro 2: Rede de escolas normatizadas pelo Conselho Municipal de Educação

REDE EDUCACIONAL DE SANTO ANDRÉ	QUANTIDADE DE ESCOLAS	EDUCAÇÃO INFANTIL	ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	ATENDIMENTO
Creches Municipais¹	41	0 a 3 anos			Atendimento ofertado nos três períodos: integral 8 horas diárias, semi manhã e semi tarde, seis horas diárias.
Creches Conveniadas	20	0 a 3 anos			Atendimento ofertado nos três períodos: integral 8 horas diárias, semi manhã e semi tarde, seis horas diárias.
EMEIEFs²	51	4 a 5 anos	6 a 10 anos	Acima de 15 anos	Atendimento às Etapas de EI (4 a 5 anos) manhã ou tarde com carga diária de 4 horas, EFI (6 a 10 anos) manhã ou tarde com carga diária de 5 horas e EJA (a partir de 15 anos e adultos) tarde ou noite com carga diária de 4 horas
Escolas Particulares	143	0 a 5 anos			Atendimento à Educação Infantil
CPFP	5			Acima de 15 anos	São oferecidos cursos de capacitação profissional.
CFP	1				Se destina à formação continuada dos professores e gestores da rede municipal.

¹ A cidade possui quatro Creches que atendem também as idades de 4 e 5 anos.

² A faixa etária de 3 anos é atendida tanto em creches como em algumas EMEIEFs. Duas EMEIEFs não atendem a etapa de Educação Infantil.

Escola de Educação Ambiental - Parque Tangará	1				Espaço de 50 mil m ² , que tem o intuito de sensibilizar alunos, professores, gestores e a população da cidade nas questões ambientais e de ciências naturais.
Escola Parque do Conhecimento - Sabina	1				Inaugurada no ano de 2007, com o objetivo de democratizar o acesso ao conhecimento científico, artístico, cultural e tecnológico.
CESAs	12	3 a 5 anos	6 a 10 anos	Acima de 15 anos	Integram os espaços das EMEIEFs, Creches e Centros Comunitários, a fim de unir práticas educacionais de cultura e lazer. Além dos alunos das escolas municipais atendem também à comunidade do entorno

Fonte: INEP/Censo Escolar 2017¹

A cidade tinha em 2017 84 escolas estaduais de Ensino Fundamental E Médio e 87 particulares dos mesmos segmentos. Há diversas instituições de Ensino Superior particular, que oferecem cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas. Em 2004, foi instalado o campus da Universidade Federal do ABC (UFABC). Santo André possui também Teatro Municipal, Museus, Parques Públicos, entre outros equipamentos.

A Secretaria de Educação de Santo André está organizada em três departamentos: Departamento de Educação Infantil e Fundamental (DEIF), Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) e o Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Educacionais. Todos esses departamentos têm como intuito organizar, planejar e estruturar a execução das políticas públicas educacionais do município.

De acordo com dados de 2019 da Secretaria de Educação, a rede educacional do município atende 34.848 alunos na faixa etária de 0 a 10 anos (16.827 alunos na EI e 18.021 alunos nos anos iniciais do EF, não sendo inclusa a EJA). Na Educação Infantil, 7.871 alunos estão matriculados na creche e 8.956 na pré-escola.

Ao todo em sua rede de escolas municipais, contando as creches e EMEIEFs, que oferecem Educação Infantil regular, Santo André possui atualmente 89 escolas. A infraestrutura³ dessas unidades de ensino pode ser observada no Quadro 2:

Quadro 3: Infraestrutura das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

	Dependências, equipamentos, tecnologia e acessibilidade	% das escolas que possuem
1	Cozinha	99
2	Biblioteca	24
3	Laboratório de informática	64
4	Laboratório de Ciências	1
5	Quadra de esportes	46
6	Sala de leitura	22
7	Sala para a diretoria	96
8	Sala para os professores	98
9	Sala para atendimento especial	11
10	Parque Infantil	100
11	Aparelho de DVD	95
12	Aparelho de Som	100
13	Projetor multimídia	100
14	Impressora	89
15	Antena parabólica	1
16	Máquina copiadora	78
17	Retroprojetor	38
18	Televisão	99
19	Internet	100
20	Banda larga	100

Fonte: INEP/Censo Escolar, 2017.

As escolas ainda possuem 684 computadores para uso dos alunos e 385 desses equipamentos para uso administrativo.

Em 1999, foi criado o CADE, Centro de Apoio ao Desenvolvimento Educacional, com o intuito de auxiliar os professores nas questões relacionadas ao ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. O CADE conta com um quadro

de funcionários designados da Secretaria de Educação. A formação da pessoa, suas posições políticas e ideológicas também influenciam as concepções.

Em 2017 teve início o processo de construção da Proposta Curricular da Rede de Ensino do município de Santo André, segundo as orientações da BNCC. Abaixo temos uma explanação de como se deu esse processo.

5.2 Uma breve explanação sobre a construção e implementação da Proposta Curricular na Rede Municipal de Santo André

A Rede Municipal de Ensino de Santo André, até 2017, não possuía uma Proposta Curricular articulada entre os níveis de ensino e, neste contexto, cada Unidade Escolar tinha seu próprio currículo, orientado pela Secretaria de Educação, mas sem a definição macro dos conteúdos a serem trabalhados em cada ciclo da Educação Infantil e nos iniciais do Ensino Fundamental.

Buscando um primeiro alinhamento na Rede, no início de 2017, foi solicitado às escolas, que enviassem os planos de ensino de todos os professores referentes ao ano anterior e, de posse desses documentos, foi elaborado uma sistematização desses planos, com a criação de planilhas contendo os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados anualmente (Berçário e 1º ciclo da Educação Infantil), semestralmente (2º ciclo da Educação Infantil) e trimestralmente (1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental).

Em continuidade as ação do processo de construção da Proposta Curricular do município de Santo André, em maio de 2017, foi enviado às Unidades Escolares um texto síntese, contendo diferentes definições e concepções acerca do currículo na visão de diferentes autores como: Bernstein (1981), Freire (1983), Saviani (1989), Moreira e Silva (1994), Gramsci (1995), Santomé (1998), Sacristán (1999), Bauman (1999), Moreira (2008), Lima (2008), Gadotti (2012), Faria e Sales (2012), Oliveira (2012), Varela (2013), Libâneo (2015), Silva (2015), que embora sigam linhas teóricas distintas e até mesmo em alguns casos divergentes, foi imprescindível para disparar as discussões docentes e reflexões sobre suas próprias concepções de ensino.

Concomitantemente com as discussões deste texto, os gestores das escolas participaram de formações por meio de vivências pessoais, as quais buscaram, por

meio da homologação de processos fazer com que eles vivessem a experiência para depois reproduzi-la com seu grupo docente no interior de cada Unidade Escolar.

Ao todo foram quatro vivências, sendo a primeira revivendo a linha histórica da educação brasileira e rememorando aspectos da educação oferecida na década de 1940; a segunda propondo lembrar momentos da vida estudantil de cada gestor; a terceira lançando discussão sobre o que prever sobre a educação do futuro e a quarta e última debatendo casos de sucesso e fracasso de pessoas que passaram pelo sistema educacional brasileiro.

Os textos produzidos com base nas discussões preliminares sobre concepção compuseram a série de debates ocorridas no I Seminário “Currículo em Ação – Alinhando Concepções”, que foi realizado no dia 05 de julho de 2017, nas dependências da faculdade Anhanguera, em Santo André, São Paulo.

Neste Seminário, os gestores e técnicos da Secretaria de Educação, foram agraciados com uma palestra da então secretária adjunta de educação, professora Cleide Bauab Eid Bochixio, a qual discursou sobre o momento histórico que a Rede estava vivendo com a construção da Proposta Curricular.

Em um segundo momento, os participantes foram divididos em quatorze grupos com o propósito de defenderem as ideias do coletivo de sua escola, com base na discussão do texto síntese. Esses grupos foram compostos por professores representantes de cada ciclo da Educação Infantil, de cada ciclo do Ensino Fundamental e da EJA I e II de cada uma das Unidades Escolares e Gestores, totalizando 14 grupos.

No início do ano letivo de 2018, a Secretaria de Educação do município de Santo André, em conjunto com os membros da CEPEC, realizaram o II Seminário Currículo em Ação. Neste evento apresentou-se a concepção da rede municipal de ensino, desvelada ao longo de 2017 e ainda agraciou os docentes com a palestra da professora Dr^a Beatriz Mangione Sampaio Ferraz, diretora da escola de educadores Bacuri, que trouxe como temática “O desafio da qualidade na Educação: o protagonismo da criança, as interações e brincadeiras como favorecedoras do desenvolvimento e da aprendizagem”.

Os quatorze grupos de Trabalho (GTs) se reuniram de fevereiro a junho, com a dinâmica de discussão voltada para os Componentes Curriculares do Ensino Fundamental e os Campos de Experiência da Educação Infantil. O objetivo desses grupos era a construção de documentos que se apoiassem em estudos de diferentes

autores e a documentos legais como (LDBEN/96, DCNEB, DCNEI, BNCC), como também no resgate de outros documentos produzidos ao longo da história da rede municipal de educação de Santo André, e que, com as trocas de gestão municipal, foram 'descartados', como exemplo desses documentos, pode-se citar "Ressignificação das Práticas Pedagógicas", produzido após discussões teóricas sobre o currículo e as práticas pedagógicas, com a assessoria do Prof.º Dr.º Gabriel Junqueira Filho, em 2008, e a revista eletrônica "Retratos da Educação Infantil", contendo uma série de textos produzidos pelos Assistentes Pedagógicos que estavam na função, abordando aspectos da rotina nas Instituições de Educação Infantil da rede, sob a assessoria e supervisão da Prof.ª Drª Léa Tiriba, também em 2008.

Após finalizar a construção dos documentos para a Proposta Curricular da Rede Municipal, uma nova etapa se iniciou para validar tais documentos produzidos nos Grupos de Trabalho, na busca de efetivar a concretização deste documento tão esperado pelos docentes da Rede Municipal de Ensino de Santo André.

Iniciou-se então todo o processo de miniconferências e de conferência da Rede Municipal de Ensino de Santo André. O objetivo das miniconferências foi a aprovação de toda documentação formulada pelos Grupos de Trabalho, por meio de sugestões, de supressão e/ou acréscimo de termos, palavras ou trechos nos documentos produzidos. Foram realizadas quinze miniconferências referentes aos mesmos eixos dos Grupos de Trabalho.

Essas miniconferências aconteceram de 17 a 20 setembro de 2018 e tiveram a participação de 581 docentes, 179 gestores, 30 membros da equipe técnica da Secretaria de Educação e 19 membros dos Conselhos de Escola dos segmentos funcionários e sociedade civil.

Em 2019, a Proposta Curricular começou a ser implementada no município e como toda mudança curricular foi interpretada pelos gestores e professores, a partir de seus contextos e de suas representações sociais, entre outras questões.

Para esta implementação foram oferecidas aos Assistentes Pedagógicos formações disparadoras das discussões ocorridas no interior de cada Unidade Escolar. Antes de cada encontro foram solicitados a estes profissionais relatórios que fornecessem subsídios sobre como estava ocorrendo tal implementação. No momento ainda seguem as formações e discussões acerca dos instrumentos de planejamento semanal referente à etapa de Educação Infantil e sobre Avaliação na etapa de Ensino Fundamental.

Após a breve apresentação da Proposta Curricular da rede municipal de Santo André, objeto de análise desse estudo, teremos os procedimentos metodológicos que foram utilizados.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta parte do trabalho são apresentados os procedimentos metodológicos deste presente estudo, incluindo os métodos, os objetivos, geral e específicos, e as formas de análise dos dados.

Silva (2005, p. 19) sinalizou que “pesquisar significa, de forma bem simples, procurar respostas”. De fato, em uma pesquisa se busca elementos empíricos para solucionar um problema.

Minayo (2002) indicou que o objeto das ciências sociais é histórico, o que significa dizer que as sociedades humanas existem em um determinado espaço de tempo, cuja formação social é específica. Os seres humanos, para a autora, vivem o presente com as referências do passado, buscando projetar o futuro, em uma dialética constante, entre o que está dado e o que pode ser construído. Com isso o objeto dos estudos das ciências sociais possui consciência histórica.

Para a autora, a ciência propõe que:

O labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído (MINAYO, 2002, p. 12-13).

A pesquisa pode ser classificada por sua natureza, em básica e aplicada. A primeira visa produzir conhecimentos novos para o avanço da ciência. Ela envolve interesses universais. A segunda, busca gerar conhecimentos para aplicação prática, aqueles que visam a solução de problemas específicos. Ela envolve interesses mais locais. (GIL, 2002).

A pesquisa pode também ser analisada em relação à forma de abordagem do problema e, neste caso, ela pode ser quantitativa ou qualitativa. A primeira relaciona-se aquilo que é quantificável, a partir do uso de números e estatísticas. A segunda atrela-se às particularidades e às singularidades do fenômeno.

A pesquisa pode ser apreciada quanto ao seu objetivo. Neste contexto, ela pode ser exploratória, descritiva e explicativa. A primeira objetiva familiarizar o pesquisador com o problema, tornando-o explícito. Ela pode usar entrevistas ou outras técnicas de coleta de dados. A segunda é caracterizada pela descrição de um fenômeno, podendo utilizar técnicas padronizadas de coleta de dados, como

questionário e a observação sistemática. A terceira visa identificar aspectos específicos dentro dos fenômenos, explicar a razão ou detalhar o conhecimento da realidade. Pode envolver o método experimental ou observacional. (GIL, 2002).

Gil (2002, p. 43) ao falar das classificações da pesquisa relata que:

A classificação das pesquisas em exploratórias, descritivas e explicativas é muito útil para o estabelecimento de seu marco teórico, ou seja, para possibilitar uma aproximação conceitual. Todavia, para analisar os fatos do ponto de vista empírico, para confrontar a visão teórica com os dados da realidade, torna-se necessário traçar um modelo conceitual e operativo da pesquisa.

Em relação aos procedimentos técnicos, as pesquisas, de acordo com GIL (2002), estão classificadas em bibliográfica, documental, experimental, ex-post facto, coorte, levantamento, estudo de campo, pesquisa-ação e pesquisa participante.

Este presente estudo tem natureza aplicada, abordagem de pesquisa qualitativa, sendo exploratória-descritiva. Trata-se de uma pesquisa documental, que busca evidências sobre a Educação em Direitos Humanos nos Documentos Curriculares de Santo André.

Segundo Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa possibilita inúmeras formas de investigação e diferentes procedimentos técnicos de coleta:

Diferentes tradições de pesquisa invocam o título qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas (CHIZZOTTI, 2003, p. 222).

Chizzotti (2003, p. 221) indicou também que a pesquisa qualitativa “implica uma partilha com pessoas, fatos e locais”, retirados dos significados que “são perceptíveis ao autor que interpreta e traduz em um texto”.

Os estudos qualitativos usam diversos procedimentos, alguns racionais, outros mais intuitivos, a fim de compreender melhor o fenômeno estudado (NEVES, 1996). Silveira e Córdova (2009, p. 32) afirmam que “os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas”.

Ainda de acordo com esses autores supracitados, a metodologia qualitativa apresenta:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (ibidem, p. 32).

Para Bauer e Gaskell (2012), a pesquisa qualitativa evita, ao máximo, a utilização de números. Neste caso, ela procura lidar com interpretações, análises e apreciações das realidades sociais, dos eventos, de fenômenos sociais e dos ambientes analisados.

Flick (2013) indicou que a pesquisa qualitativa visa entender, descrever e explicar os fenômenos sociais de modos diferentes, por meio da análise de experiências individuais e grupais, do exame de interações e comunicações que estejam se desenvolvendo, assim como da investigação de documentos ou traços semelhantes de experiências.

Nos estudo que envolvem a pesquisa qualitativa, torna-se mais importante compreender com detalhes e com profundidade as relações, do que do que quantificar o fenômeno, a partir de números.

A pesquisa qualitativa atravessa disciplinas, campos e temas e envolve o uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos. Desta forma, ela tem caráter interpretativo, baseada em experiências, singularidades e contextos. Seu objetivo não é a generalização.

A opção pela metodologia qualitativa, nesta presente pesquisa, está atrelada a sua abordagem aberta e flexível, já que se pretende realizar uma análise de fatos, diretrizes, inseridas em documentos.

Neste presente estudo, baseado na pesquisa qualitativa, o objetivo geral está associado a realização de uma análise das diretrizes relacionadas à Educação em Direitos Humanos, voltadas para o Ensino Fundamental, anos iniciais, presentes nos documentos curriculares do município de Santo André.

Como objetivos específicos pretende-se analisar as formas de organização dos documentos curriculares: presença de objetivos, fundamentação teórica, entre outros; analisar as diretrizes relacionadas à Educação em Direitos Humanos presentes nos documentos curriculares, anos iniciais do Ensino Fundamental; elaborar o e-book, a partir dos resultados da pesquisa.

A pesquisa contou com as diretrizes da análise de documentos. Neste caso, como indica Gil (2002, p. 45), este tipo de pesquisa “assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica”, porém a bibliográfica utiliza “as contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto” e a documental “matérias que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa”.

O material utilizado na pesquisa documental pode estar associado a revisões bibliográficas e ser avaliado a partir da interpretação dos objetivos. Este tipo de estudo apresenta dois tipos de fontes: aquelas que são denominadas de primárias, documentos originais e oficiais, e as secundárias, aquelas provenientes da literatura referente ao documento.

Os documentos analisados no objeto de estudo foram:

- DOCUMENTO CURRICULAR REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ, VOLUME 1, 2019. O documento está disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/wp-ontent/uploads/2020/08/OFICIAL-VOLUME-1.pdf>. Este documento introdutório tem 64 páginas.
- DOCUMENTO CURRICULAR REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ, VOLUME 2, 2019. O documento está disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/wp-ontent/uploads/2020/08/OFICIAL-VOLUME-2.pdf>. Este documento, com 366 páginas, traz as indicações para a Educação Básica e para as modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos.

Esses documentos curriculares foram analisados a partir da análise de conteúdo, utilizando as orientações de Bardin (1977), Franco (2012) e Flick (2013), autores que realizaram contribuições significativas nesta área.

Para Bardin (1977) existem três etapas para a análise de conteúdo. Segundo a autora, a primeira está vinculada à pré-análise; a segunda, à exploração do material; e a terceira, ao tratamento dos resultados.

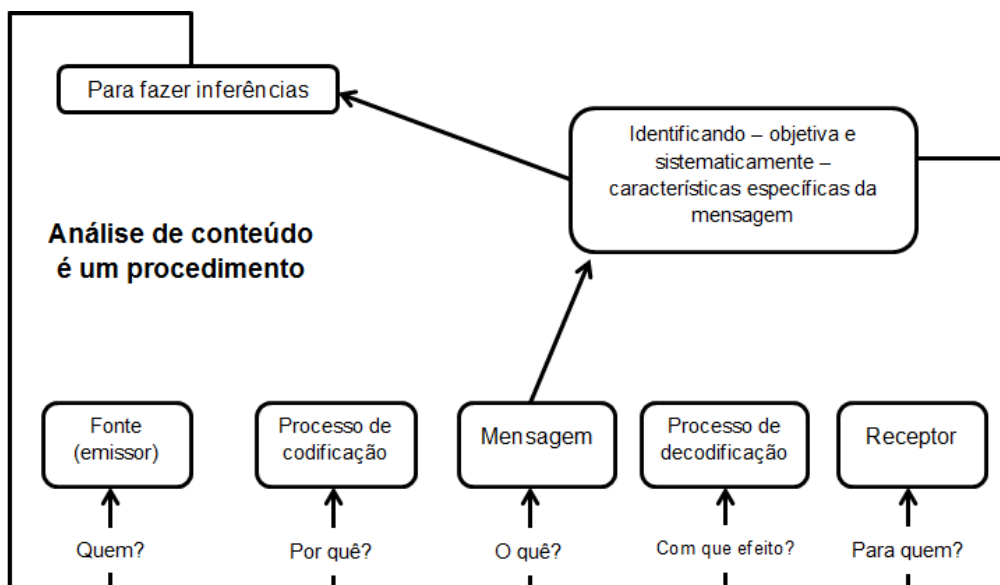
Para Flick (2013, p. 137-138) também existem três etapas para a análise qualitativa de conteúdo. A primeira etapa atrela-se à definição do material a ser utilizado, considerando que o mesmo, para se tornar relevante, deverá responder ao problema de pesquisa. Na segunda, o pesquisador se preocupa em analisar a coleta de dados, se atentando a questões do tipo: “como o material foi gerado”, “quem estava

envolvido”, “de onde vieram os documentos a serem analisados” (*Idem*). Na terceira, é necessário realizar uma análise das informações, categorizá-las e interpretá-las.

Para Franco (2012, p. 21), a mensagem se constitui no início da análise de conteúdo. Ela pode apresentar diversas formas (verbal, gestual, entre outras) e ela traz sempre um significado e um sentido. A autora afirmou que “toda análise de conteúdo implica em comparações contextuais”, que se revelam a partir das intenções do pesquisador.

Franco mostra as características mais relevantes da análise de conteúdo. Na figura abaixo, as características da análise de conteúdo, mostra que a mensagem é o ponto de partida para a análise, revelando também os processos que devem ser realizados desde o emissor até o receptor.

Figura 3 Características definidoras da análise de conteúdo



Fonte: Franco (2012).

Observa-se que para a realização de inferências, um conjunto de perguntas devem ser respondidas: “o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? E os silêncios? E as entrelinhas?” (FRANCO, 2012, p. 26).

Franco (2012, p. 31-34) sinalizou que produzir inferências é a finalidade da análise de conteúdo e, neste contexto, o pesquisador deve trabalhar para produzi-las a partir de suas fontes. Para a autora, a descrição é a etapa inicial de análise, a inferência a etapa intermediária e a interpretação se constitui na última.

Desta forma, nesta presente pesquisa, por meio da análise de conteúdo, foram analisadas as mensagens a fim de decodificá-las e apreender seus significados. Para tal, as análises recaíram sobre:

1. Formas de organização do documento: presença de objetivos, fundamentação teórica, entre outros;
2. Tratamento dado ao tema Educação em Direitos Humanos nos documentos da educação básica;

Com as análises realizadas espera-se dar conta dos objetivos desta presente pesquisa. Ao mesmo tempo, espera-se contribuir para as próximas revisões dos documentos da cidade de Santo André.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DE SANTO ANDRÉ

Santo André construiu três documentos curriculares, que foram lançados no ano de 2019. De acordo com Santos (2019, p. 82), o início da elaboração dos documentos buscou:

[...] um alinhamento de Rede, no início de 2017, foi solicitado às escolas, que enviassem os planos de ensino de todos os professores referentes ao ano anterior e, de posse desses documentos foi elaborado uma sistematização desses planos, com a criação de planilhas contendo os objetivos e conteúdo a serem trabalhados anualmente (Berçário e 1º ciclo da Educação Infantil), semestralmente (2º ciclo da Educação Infantil) e trimestralmente (1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental). Em uma primeira reunião, os APs puderam olhar para a sistematização de todos os objetivos e conteúdos recebidos dos PPPs das escolas por ano/ciclo da Educação Infantil e Ensino Fundamental e realizar uma primeira “limpeza” diante dos objetivos e conteúdos que não atendiam as expectativas de aprendizagem.

Para elaboração dos documentos foram envolvidos professores, gestores e profissionais da educação. Foram realizadas várias reuniões, eventos e conferências, em um movimento que durou dois anos. Para Santos (2019, p. 89):

[...] vale salientar que toda essa construção foi findada após dois anos de muitos estudos e ações voltadas a essa produção e embora não tenha atingido a totalidade de participação dos profissionais de educação da Rede, foi um processo muito importante de construção coletiva, pois os educadores puderam estudar e se apropriar dessa produção e fazer parte deste processo histórico, compondo a referida Proposta Curricular.

A Proposta Curricular começou a ser implementada no município e em 2019 de acordo com a autora supracitada:

[...] como toda mudança curricular foi interpretada pelos gestores e professores, a partir de seus contextos e de suas representações sociais, entre outras questões. Para esta implementação foram oferecidas aos Assistentes Pedagógicos formações disparadoras das discussões ocorridas no interior de cada Unidade Escolar. Antes de cada encontro foram solicitados a estes profissionais relatórios que fornecessem subsídios sobre como estava ocorrendo tal implementação. No momento estão sendo propiciadas formações e discussões acerca dos instrumentos de planejamento semanal referente à etapa de Educação Infantil e sobre Avaliação na etapa de Ensino Fundamental. (SANTOS, 2019, p. 89).

Dos três documentos elaborados, os dois primeiros volumes (Documentos Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Santo André, volume 1 e 2) tratam da Educação Básica e o terceiro da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Todos os documentos foram aprovados pelo Conselho Municipal de Educação de Santo André, mediante Parecer 003/2019 complementado pela Indicação 002/2019, com homologação da senhora Secretária de Educação em 17 de dezembro de 2019, conforme indicado na Lei de nº 9.723/2015 de 20 de julho de 2015, meta 7, estratégia 7.2.

7.1 O primeiro documento

Iniciam-se as análises a partir das categorias propostas na metodologia deste presente estudo.

7.1.1 Formas de organização do documento

O primeiro documento, com 64 páginas e três partes, traz, na primeira parte, a concepção de Educação Básica da rede municipal de ensino, na segunda as indicações sobre a avaliação institucional e na terceira as sinalizações quanto à avaliação de sistema. Seus objetivos estão associados a caracterização teórica dos documentos, assumidos na rede municipal de Santo André.

A primeira parte do documento mostra a concepção de Educação Básica adotada para a rede municipal de ensino, que “alinhou-se à concepção sociohistórico-cultural”. (DCRMSAvi, p. 7).

Esta concepção “pauta-se em fundamentos teóricos defendidos por Lev Vygotsky (1896-1934) no campo da Psicologia e do desenvolvimento, considerando o ser humano como um sujeito histórico e social, que se constitui humano no convívio com o meio social e cultural.” (DCRMSAvi, p.7).

A partir dessas ideias são apresentadas reflexões sobre a educação e a escola, com vistas a lidar com os processos de ensino-aprendizagem e para que esses sejam vinculados com a realidade e seu movimento histórico, social e cultural.

A discussão neste volume é baseada em algumas legislações, tais como a

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (DCNEF), Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN), legislação que dispõe sobre a Cultura Afro Lei nº 10.639/2003, Cultura Indígena Lei nº 11.645/2008, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Lei nº 9.693/08 de junho de 2015. (DCRMSAvi, p. 9).

Esta primeira parte do volume traz algumas discussões sobre a gestão democrática, a pluralidade de culturas, de etnias, de religiões, de visões de mundo, e de outras dimensões das identidades. O documento é apresentado como sendo multiculturalmente orientado, sem qualquer caráter homogêneo e/ou homogeneizador dos processos de ensino e aprendizagem.

A visão de competências apresentada no documento assume uma perspectiva sociocrítica, de acordo com os trabalhos de Libâneo (2015), que a entende o fenômeno como:

[...] sinônimo de formação omnilateral (integral), formação politécnica, em que (sujeitos) desenvolvem capacidades subjetivas – intelectuais, físicas, sociais, estéticas, éticas e profissionais – visando à unidade, na ação humana, entre capacidades intelectuais e práticas. Trata-se, assim, de unir uma visão ampliada de trabalho, envolvendo competências universais e saberes técnico-metodológicos, as competências sociocomunicativas e subjetivas e as competências histórico-políticas transformadoras. (DCRMSAvi, p. 12).

Esta primeira parte do volume indica que o documento curricular é flexível, possui uma ligação com o Projeto Político Pedagógico da escola e fundamenta-se nas novas Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC).

Em relação ao Ensino Fundamental, o documento traz que as áreas do conhecimento devem atuar por:

[...] meio de experimentações e da interdisciplinaridade, valorizando as diferentes linguagens, garantindo intencionalidade pedagógica e equidade no que diz respeito aos direitos de aprendizagem. Cabe aqui, destaque para esclarecer que tal organização está em consonância ao apontado pelo parecer CNE/CEB nº 11/2010 – e o quanto é necessário que as Áreas, embora devam preservar suas especificidades e saberes próprios a serem construídos e sistematizados, também devem ser abordadas de maneira que se intersectem na formação das crianças. (DCRMSAvi, p. 15).

A segunda parte, deste volume 1, traz indicações sobre a avaliação institucional, uma boa parte do texto é baseada nos trabalhos de Luiz Carlos de Freitas. O documento indica que:

A avaliação da Instituição Escolar configura um processo que envolve todos os diferentes sujeitos participantes na comunidade escolar, com o objetivo de aprimorar o trabalho institucional, com base na análise das variadas situações, aprofundamento das responsabilidades e promoção dos valores democráticos e inclusivos. Constitui-se em processo de controle e acompanhamento das atividades desenvolvidas na Instituição de Ensino,

dentro de uma abordagem construtiva e dialógica, mediante instrumentos próprios. (DCRMSAvi, p. 25).

Esta questão, de envolver os agentes no processo de avaliação democrática, incluindo a comunidade, é de fato relevante e pode auxiliar a melhorar a qualidade escolar. Por meio deste envolvimento, pode ser possível acompanhar, mais de perto, a escola.

Busca-se neste contexto, de acordo com o documento, a qualidade social da educação, realizando, entre outras questões, a avaliação institucional interna, também denominada autoavaliação institucional, que será realizada pelas escolas anualmente.

O documento indica (DCRMSAvi, p. 26) que, na busca do acompanhamento e do monitoramento da eficácia institucional, são considerados como critérios e dimensões a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola e a avaliação da instituição, para aumentar seu desempenho por meio do planejamento eficaz.

Salienta-se, porém, nesta parte da avaliação institucional, certa contradição. Por um lado, existem indicativos sobre a qualidade social da educação. Por outro, indica-se o monitoramento da eficácia institucional e o aumento do desempenho da escola. O que parece estar mais em sintonia com termos da cultura da performatividade (BALL, 2004).

Ainda nesta parte são elencados os principais documentos que foram utilizados para apoiar a elaboração do documento curricular. Entre eles estão os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil; Indicadores da Qualidade na Educação e os Indicadores de Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola.

A terceira e última parte, deste volume, trata da avaliação do sistema. Ou seja, a avaliação da rede de Educação Básica como sistema educacional: a Rede Pública Municipal de Ensino. Neste particular existem algumas discussões baseadas nos trabalhos de Luiz Carlos de Freitas.

Na página 37, o documento traz os aspectos a serem considerados quando da avaliação da Rede Municipal de Ensino, como mostra a figura 04:

Figura 4: Aspectos a serem considerados na avaliação.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



Aspectos a serem considerados quando da avaliação da Rede Municipal de Ensino	
Focos de atenção e cuidado	O que considerar...
<p>No que diz respeito ao currículo e ao desempenho das crianças...</p> <p><i>Freitas (2013b) indica que, quando não são considerados tais aspectos, contribui-se para a "segregação socioeconômica dentro da escola" e a "destruição moral do aluno".</i></p>	<p>(a) O impedimento do estreitamento curricular, ou seja, dedicar atenção a todos os aspectos formativos previstos, não apenas àqueles que fizerem parte da avaliação, avaliação esta que geralmente se concentra em conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática;</p> <p>(b) Que o documento curricular da rede seja a base para a matriz da avaliação e não o inverso, com planejamentos sendo pensados apenas para atender às avaliações, desconsiderando as necessidades específicas e locais das turmas;</p> <p>(c) A promoção de discussões acerca do não incentivo à pressão/competição no tocante ao desempenho das crianças, mediante o uso de testes simulados, reduzindo muito do tempo escolar às situações meramente preparatórias para os momentos avaliativos;</p> <p>(d) O não ranqueamento das turmas pelo desempenho apresentado nas avaliações, impedindo que configurem turmas fortes, médias e fracas no interior das escolas.</p>
<p>No que diz respeito às/aos docentes e seu trabalho...</p> <p><i>Freitas (2013b) indica que, quando não são considerados tais aspectos, proporciona-se a "alavanca da meritocracia" e contribui-se para a "destruição moral do professor".</i></p>	<p>(a) A descaracterização do aspecto competitivo entre os profissionais da mesma escola, bem como de outras, colocando em pauta os índices alcançados por suas turmas, de forma a defenderem a estratégia da meritocracia;</p> <p>(b) Que mediante os resultados das avaliações não configurem situações que possibilitem um ambiente de responsabilização apenas por parte dos profissionais da escola, em detrimento de uma análise mais detalhada do contexto, inclusive das condições educacionais e estruturais da escola, como responsabilidades do poder público mantenedor da instituição;</p> <p>(c) O impedimento de uma possível precarização da formação contínua do docente em ambiente escolar, para que ela não tenha foco apenas em aumentar os resultados de sua turma, mas ajudá-lo na reflexão e melhora de suas práticas.</p>
<p>No que diz respeito às Instituições de Ensino...</p> <p><i>Freitas (2013b) ressalta que, quando não são considerados tais aspectos, configura uma "ameaça ao sistema público de ensino".</i></p>	<p>(a) A descaracterização de uma possível segregação socioeconômica territorial (FREITAS, 2013b), para que não haja pressão demasiada e equivocada sobre as instituições, de forma que elas passem a "selecionar" sua clientela, travando o acesso de determinadas crianças que possam reduzir o desempenho institucional;</p> <p>(b) A descaracterização do movimento de ranqueamento das escolas da rede, desconfigurando a divulgação de resultados meramente como incentivos à competição ou desqualificação desta ou daquela escola. Isso só corrobora com a desmoralização de crianças, docentes, bem como do setor público.</p>

Fonte: Organizada pela Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares, 2018.

baseados no que diz respeito ao currículo e ao desempenho das crianças, aos docentes e seu trabalho e às Instituições de Ensino. Do lado direito, é visto o que necessita ser considerado.

Por fim, o documento traz uma lista de pessoas que trabalharam na construção do documento: professores, assistentes pedagógicos, assessores, diretores, especialistas que atuavam na Secretaria De Educação, entre outros.

7.1.2 Tratamento dado ao tema Educação em Direitos Humanos

Quando são apresentados os principais aspectos dos documentos, nos Indicadores de Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola (p. 29), aparece pela primeira vez pequenas indicações em relação aos Direitos Humanos, como pode ser visto na figura 5:

Figura 5: Principais aspectos dos documentos

Principais aspectos dos documentos: Plano de Desenvolvimento da Escola; Indicadores da Qualidade na Educação Infantil; Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola

Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE (BRASIL, 2006)	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009)	Indicadores da Qualidade na Educação (BRASIL, 2008b)	Indicadores da Qualidade na Educação–Relações raciais na escola (BRASIL, 2013b)
Crítérios de Eficácia Escolar	Dimensões	Dimensões	Dimensões
<p>Ensino e Aprendizagem:</p> <p>Pensar o principal processo da escola diz respeito à aquisição de conhecimentos e habilidades por parte dos alunos, proposta pedagógica, planejamento pedagógico, método pedagógico, estratégias de ensino, práticas educacionais e avaliação da aprendizagem, material didático e pedagógico em quantidade e qualidade suficientes (p. 77-82).</p>	<p>Dimensão 1:</p> <p>Planejamento Institucional – Clareza a respeito dos objetivos propostos pela instituição para orientarem as atividades. Tal proposta deve ser de elaboração coletiva, mediante a realidade da comunidade, sendo periodicamente revista, com base nos registros organizados durante a realização das diversas atividades desenvolvidas com as crianças (p. 37-39).</p>	<p>Dimensão 1:</p> <p>Ambiente Educativo – Foco no ambiente escolar, pois se compreende que ele se constitui em espaço de convivência com a diversidade humana, e, por isso, o ambiente escolar precisa ser pautado por relações de fato “educativas”, favorecendo e fortalecendo o desenvolvimento da cidadania e de equidade, considerando todos os sujeitos envolvidos (p. 21-24).</p>	<p>Dimensão 1:</p> <p>Atitudes e Relacionamentos – Aborda as relações raciais no cotidiano escolar, buscando apurar percepção de todos e todas para identificar, no cotidiano, situações reveladoras de um ambiente com marcas do preconceito, seja de qualquer natureza, por exemplo: por meio de palavras, gestos ou silêncios, pois muitas vezes a tendência é a de negar ou de naturalizar ou, ainda, de invisibilizar, deixando de enfrentar o problema (p. 33-46).</p>
<p>Clima Escolar:</p> <p>Apreender aspectos da atmosfera geral da escola, liderança, ordem, disciplina, segurança e compromisso, ambiente propício à aprendizagem (p. 83-87).</p>	<p>Dimensão 2:</p> <p>Multiplicidade de experiências e linguagens – Evidencia a análise sobre as rotinas e as práticas adotadas, observando se estas diversificam as formas de a criança conhecer o mundo e se expressar, desenvolvendo todas as suas potencialidades, valorizando</p>	<p>Dimensão 2:</p> <p>Prática pedagógica e avaliação/autoavaliação – Foco na prática pedagógica voltada para o desenvolvimento integral das crianças. Fortalecer a comunidade escolar com base em uma avaliação participativa visando à melhoria dos aspectos observados (p. 25-30). Relaciona-se diretamente com a</p>	<p>Dimensão 2:</p> <p>Currículo e proposta político-pedagógica – Evidencia como a escola discute, organiza e põe em prática seus processos de ensino e aprendizagens. Necessário considerar-se a promoção de um ambiente promotor de experiências</p>

28

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



Prefeitura de Santo André

	<p>sua autonomia. Será fundamental avaliar a organização dos ambientes e dos materiais dispostos para que as crianças possam fazer escolhas, desenvolvendo atividades individualmente ou em grupos, tendo a/o docente como mediador/mediadora do processo (p. 40-44).</p>	<p>dimensão 7.</p>	<p>positivas no sentido de aceitar a diversidade de saberes, de histórias e de questões estéticas, mediante experiências que façam sentido na vida dos sujeitos, prezando pela igualdade racial e os direitos humanos (p. 49-56).</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O texto indica, no currículo e na proposta político pedagógica, página 28, para as escolas, o que é necessário considerar para assegurar a realização de um ambiente que promova “experiências positivas no sentido de aceitar a diversidade de saberes, de histórias e de questões estéticas, mediante experiências que façam sentido na vida dos sujeitos, prezando pela igualdade racial e os direitos humanos” (DCRMSAvi, p. 28-29).

No fim, do texto indica-se “prezando pela igualdade racial e os direitos humanos” (p. 29). Trata-se de uma indicação valiosa, todavia, muito geral, com pouca especificidade, que deixa em aberto para os profissionais que atuam nas escolas o que significa prezar pela igualdade. No entanto, como indicou Candau (1998), a Educação em Direitos Humanos tem de ser descrita de forma clara para fortalecer

uma atitude questionadora, de mudanças no currículo e tem de incidir sobre a cultura escolar e a cultura da escola.

Para Candau (2013), a Educação em Direitos Humanos necessita atuar para mudar as atitudes, comportamentos e processos escolares. Tem de ter a participação de diferentes atores, individuais e coletivos, propiciando experiências em que se vivenciem os direitos humanos.

Assim, entende-se que tais indicações presentes neste documento curricular, primeiro volume, são demasiadamente tímidas e sem muitas especificidades para lidar com a Educação em Direitos Humanos.

7.2O segundo documento

O segundo volume tem 366 páginas, traz as “Abordagens pedagógicas para Educação Infantil e Ensino Fundamental ligadas à concepção de Educação Básica rede municipal de ensino”. As apreciações recaíram, sobretudo sobre a etapa de Ensino Fundamental.

7.2.1 Formas de organização do documento

Na primeira parte são apresentadas as abordagens pedagógicas ligadas à concepção de Educação Básica da rede municipal de ensino; a visão de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, a visão de infância, de criança e de docente.

Na segunda parte são apresentados os princípios norteadores da ação educativa para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, trazendo elementos atrelados à alimentação, às comemorações, às Culturas Afro-brasileira e Indígena, à Educação Ambiental e à Musical.

A terceira parte apresenta os princípios norteadores da ação educativa para Educação Infantil: o cuidar, o educar e as relações, a entrada e saída das crianças nas escolas, referências sobre os espaços internos e externos, a higiene, a inserção e o acolhimento, os materiais, os brinquedos e as brincadeiras: o brincar e as interações, a rotina, o sono e o descanso, o trabalho na perspectiva dos Campos de Experiências.

Na quarta etapa são apresentados o currículo e a avaliação na Educação Infantil. Neste contexto são mostradas a dimensão da avaliação de aprendizagem na Educação Infantil, o planejamento, a avaliação diagnóstica e o registro do processo de aprendizagem, o semanário e o registro reflexivo docente, entre outras questões.

Depois é apresentada a etapa de Ensino Fundamental, trazendo as áreas de conhecimento: Linguagem, Arte, Educação Física Escolar, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas com os componentes curriculares de Geografia e de História.

As áreas, assim como as diretrizes contidas no documento, são baseadas nas indicações realizadas pela BNCC. Os componentes curriculares estão organizados em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Destacam-se nestes componentes curriculares os de Geografia e de História, pois são nessas disciplinas que mais aparecem as questões dos Direitos Humanos. A figura 6 ilustra um fragmento da disciplina de História, já que análises mais profundas e detalhadas serão realizadas no próximo tópico (Tratamento dado ao tema Educação em Direitos Humanos nos documentos da Educação Básica):

Figura 6: Componente curricular de História (DCRMSAVII, p. 336).

Componente Curricular – História	
4º ano – 2º. Ciclo do Ensino Fundamental	
Unidade Temática: Transformação e permanência na trajetória dos grupos humanos	
Objetos do Conhecimento	Habilidades
A ação do ser humano nos diferentes grupos sociais no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, entre outras.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Distinguir e ordenar temporalmente os fatos históricos regionais e nacionais, considerando o período colonial. ✓ Articular e estabelecer correlações entre os fatos históricos regionais e nacionais, considerando o período colonial, tomando como ponto de partida o presente.
O passado e o presente: a noção de permanência e dos diferentes processos de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Expressar, por meio da oralidade, da escrita, do desenho, uma reflexão a respeito das permanências e das mudanças ocorridas nos vários aspectos da vida em sociedade, em diferentes tempos e lugares. ✓ Comparar as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais de seus grupos de convívio com as de grupos regionais e nacionais, no passado e na atualidade.
Brasil Colônia (sociedade e economia).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar e comparar os diferentes tipos de registros documentais utilizados para construção, descrição ou rememoração dos fatos históricos (textos manuscritos e impressos, imagens estáticas ou em movimento, mapas, registros orais, monumentos históricos, obras de arte, registros familiares, objetos materiais, dentre outros).
Pluralidade cultural (raça, etnia, gênero, sexualidade).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vivenciar os eventos rememorativos (locais, regionais e/ou nacionais) e identificar os fatos históricos aos quais se referem.
Cultura Afrobrasileira (Lei nº 10.639/2003).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Expressar, por meio da oralidade, da escrita, do desenho, uma reflexão a respeito da importância desses eventos rememorativos para os diferentes grupos de convívio da atualidade.
Cultura Indígena (Lei nº 11.645/2008).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interpretar criticamente a história e as culturas Afrobrasileira e indígena nos diferentes tempos da história do país, valorizando-as. ✓ Conhecer os aspectos econômicos da escravidão (afrodescendente e indígena) e seus impactos sociais na contemporaneidade.

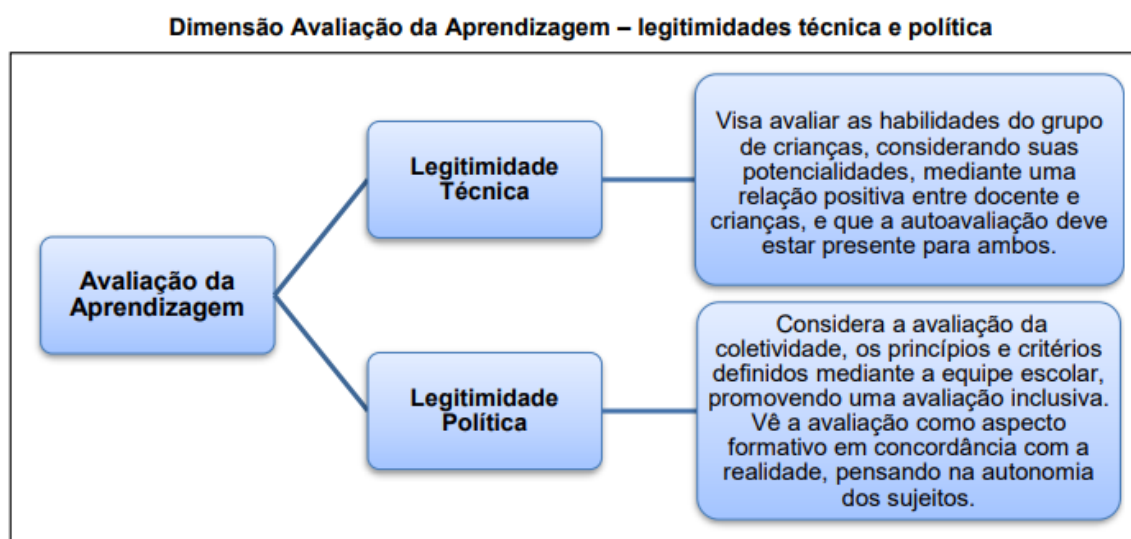
Pode-se verificar, neste caso de exemplo referente ao 4º ano, segundo ciclo, do componente curricular de História, a unidade temática, os objetos de conhecimento e as habilidades propostas.

Em seus objetos de conhecimento pode se ver uma indicação quanto à pluralidade cultural, entre outras coisas, fazendo referência à raça, à etnia, ao gênero e à sexualidade, à cultura afrobrasileira e indígena. No caso das habilidades, apenas

duas (Interpretar criticamente a história e as culturas Afro-brasileira e indígena nos diferentes tempos da história do país, valorizando-as; conhecer os aspectos econômicos da escravidão afrodescendente e indígena) aparecem fazendo referências aos impactos sociais na contemporaneidade.

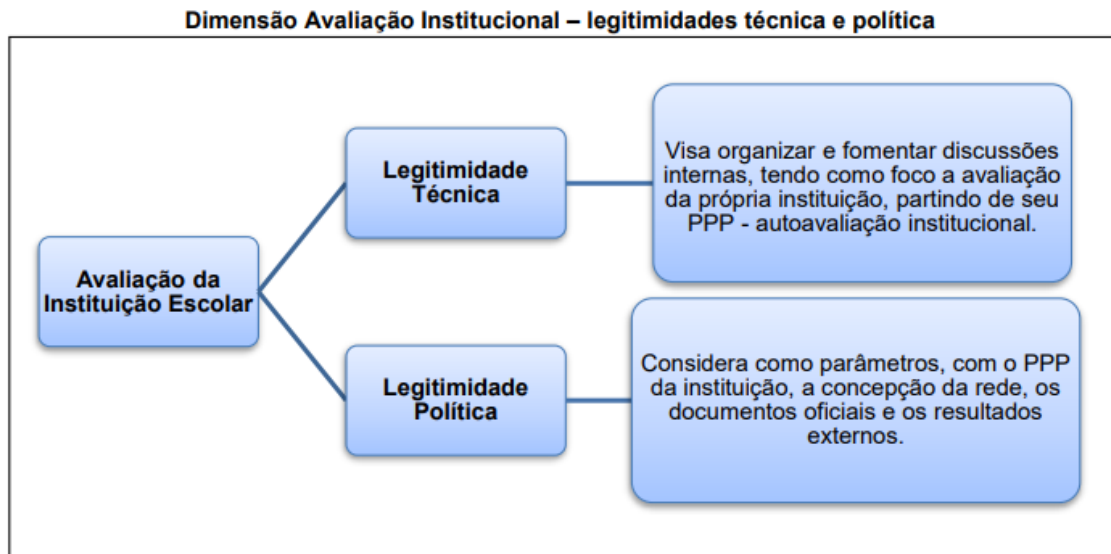
O documento traz também a dimensão avaliação da aprendizagem – legitimidades técnica e política (figura 7) e a dimensão avaliação institucional – legitimidades técnica e política (figura 8).

Figura 7: Dimensão da Avaliação da Aprendizagem – legitimidades técnica e política (DCRMSAvII, p. 345-346).



Fonte: Organizado pelas/os integrantes do Grupo de Trabalho de Avaliação e Documentação Pedagógica, 2018.

Figura 8: Dimensão da Avaliação Institucional – legitimidades técnica e política



Fonte: Organizado pelas/os integrantes do Grupo de Trabalho de Avaliação e Documentação Pedagógica, 2018.

Como pode ser visto, as indicações procuram orientar as escolas e os docentes quanto aos processos de avaliação. A figura 04, mostra questões sobre a avaliação da aprendizagem e a figura 05 sobre a avaliação da instituição escolar, que já tinham sido apresentadas, de forma mais geral, no volume 1.

7.2.2 Tratamento dado ao tema Educação em Direitos Humanos nos documentos da Educação Básica

Identificamos e reconhecemos que não há menção direta para a Educação em Direitos Humanos em todo o documento, embora tenha citado o PNEDH, o que confirma o hibridismo do discurso presente na Proposta Curricular de Santo André. O tema é abordado em alguns outros assuntos e disciplinas, o que pode indicar pouca discussão sobre ele na elaboração da proposta curricular, falta de conhecimento ou de importância atribuída ao tema.

O fato de não aparecerem indicações diretas quanto à Educação em Direitos Humanos é interessante, pois no início do volume, página 09, são indicados quais foram os documentos utilizados para a elaboração da proposta curricular e, entre eles,

consta o Programa Nacional de Direitos Humanos. Este programa traz no Eixo Orientador V, a indicação clara em relação à Educação em Direitos Humanos.

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH, 2010, p. 150) sinaliza que:

A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade.

Quanto à Educação em Direitos Humanos na Educação Básica, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH, 2010, p. 150) indica que:

Na educação básica, a ênfase é possibilitar, desde a infância, a formação de sujeitos de direito, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas. A troca de experiências de crianças de diferentes raças e etnias, imigrantes, com deficiência física ou mental, fortalece, desde cedo, sentimento de convivência pacífica. Conhecer o diferente, desde a mais tenra idade, é perder o medo do desconhecido, formar opinião respeitosa e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família.

O tema, Educação em Direitos Humanos fica circunscrito aos componentes curriculares de Geografia e História. Porém, a EDH, que indica um olhar crítico sobre as formas de opressão e de dominação presentes em nosso passado histórico, tem de ser estudada de forma ampla, pois ela é essencial na escola para ampliar as responsabilidades sociais dos alunos.

Como sinalizaram Almeida e Reis (2018, p. 52), Educação em Direitos Humanos tem de ser encarada com amplitude, pois:

[...] promove uma abertura a novas possibilidades para a construção de uma sociedade mais consciente de suas responsabilidades, participativa, livre de preconceitos e igualitária. Para tanto, para ser eficiente, o ideal é que este processo de formação para a cidadania envolva todos os espaços de formação educativa, entre eles as escolas, as instituições públicas e privadas, os organismos religiosos, a sociedade civil organizada, a família, etc.

Como dito, são nos componentes curriculares de Geografia e História que podem ser encontradas as principais referências que abordam a Educação em

Direitos Humanos. O quadro, a seguir, sintetiza os objetos de conhecimento e as habilidades presentes no documento curricular:

Quadro 4: os objetos de conhecimento e as habilidades dos componentes de Geografia e História

Anos		Componente curricular: GEOGRAFIA			Anos		Componente curricular: HISTÓRIA		
Anos	Unidade temática	Objeto de conhecimento	Habilidades	Páginas	Anos	Unidade temática	Objeto de conhecimento	Habilidades	Páginas
1º ano – 1º Ciclo do Ensino Fundamental	O Sujeito e seu lugar no mundo	Cultura africana e indígena	Reconhecer-se como ser único e pertencente a um grupo social, conhecendo, valorizando e respeitando as diferentes etnias e culturas.	312	1º ano – 1º. Ciclo do Ensino Fundamental	Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	A escola e a diversidade do grupo social envolvido.	identificar o contexto histórico dos espaços de convivência (casa, rua, bairro) como elemento constituinte de sua identidade.	330

do Ensino Fundamental	e seu lugar no mundo	cultura africana e indígena.	da cultura africana e indígena no meio em que vive.			convivência, direitos e deveres)	diversidade sociocultural, política, étnico-racial e de gênero que compõe a sociedade atual.		
5º ano – 2º Ciclo do Ensino Fundamental	O Sujeito e seu lugar no mundo	Diferenças étnico-raciais e étnicoculturais e desigualdades sociais.	Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.	3 2 0		Pluralidade cultural (raça, etnia, gênero, sexualidade).	Distinguir aspectos relevantes da história e das culturas Afrobrasileira e indígena nos diferentes tempos da história do país.		
					2º ano – 1º. Ciclo do Ensino Fundamental	A comunidade e seus registros	Cidadania (regras de convivência, direitos e	Respeitar a diversidade cultural, racial e social, reconhecendo aspectos	3 3 2

						deveres)	históricos e característicos dos povos que contribuíram para a formação do povo brasileiro (indígenas, africanos, europeus).
						Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).	Reconhecer aspectos importantes da história e das culturas Afrobrasileira e indígena presentes na vida cotidiana nos diferentes tempos da história do país.
						Pluralidade de cultural (raça, etnia, gênero,	Vivenciar os eventos rememorativos (locais, regionais e/ou nacionais)

						sexualidade).	e identificar os fatos históricos aos quais se referem.	
						Cultura Afrobrasileira (Lei nº 10.639/2003).	Reconhecer os direitos e deveres das crianças.	
						Cultura Indígena (Lei nº 11.645/2008).		
				3º ano – 1º. Ciclo do Ensino Fundamental		Pluralidade de cultural (raça, etnia, gênero, sexualidade).	Comparar as condições de existência (alimentação, moradia, proteção familiar, saúde, lazer, vestuário, educação e participação política) dos membros dos grupos de convívio	3 3 3

								dos quais participa atualmente.
								Conhecer aspectos relacionados aos diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes
								Reconhecer aspectos importantes da história e das culturas Afrobrasileira e indígena presentes na vida cotidiana nos diferentes tempos da

								história do país.	
					4º ano – 2º. Ciclo do Ensino Fundamental	Transformação e permanência na trajetória dos grupos humanos	Pluralidade cultural (raça, etnia, gênero, sexualidade).	Expressar, por meio da oralidade, da escrita, do desenho, uma reflexão a respeito da importância desses eventos rememoratícios para os diferentes grupos de convívio da atualidade.	3 3 6
							Cultura Afrobrasileira (Lei nº 10.639/2003).	Interpretar criticamente a história e as culturas Afrobrasileira e indígena nos diferentes tempos da história do país,	

							valorizando -as.	
						Cultura Indígena (Lei nº 11.645/2008).	Conhecer os aspectos econômicos da escravidão (afrodescendente e indígena) e seus impactos sociais na contemporaneidade.	
				5º ano – 2º. Ciclo do Ensino Fundamental	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social.	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Constituição Brasileira de 1988.		3 3 8
						Pluralidade de cultural e o reconhecimento		

							de suas relevâncias (raça, etnia, gênero, religião, sexualidade).		
							Cultura Afrobrasileira (Lei nº 10.639/2003).		
							Cultura Indígena (Lei nº 11.645/2008).		

O quadro mostra que o componente curricular de História traz as maiores referências quanto à Educação em Direitos Humanos. Foram encontrados objetos de conhecimentos e habilidades em todos os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Alguns objetos de conhecimento, como pluralidade cultural (raça, etnia, gênero, sexualidade), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cultura afro-brasileira (Lei nº 10.639/2003), cultura indígena (Lei nº 11.645/2008), são estudados em praticamente todos os anos do Ensino Fundamental.

Há uma preocupação válida para que o aluno, do Ensino Fundamental, anos iniciais, conheça as culturas afro-brasileira e indígena, aquelas que sofreram ao longo dos anos processos de dominação e discriminação. Há a preocupação também que o jovem compreenda a pluralidade das culturas, como elemento constitutivo das diferenças sociais; conheça o Estatuto da Criança e do Adolescente, com seu conjunto de normas que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente. De fato, este documento é um marco legal e regulatório dos Direitos Humanos.

As habilidades são mais diversificadas e ligadas a um conjunto de vivências a serem realizadas pelos alunos. Essas práticas (vivências), que devem ser realizadas pelos alunos se atrelam sobretudo a identificar contextos, conhecer, reconhecer e respeitar a diversidade (sociocultural, política, étnico-racial e de gênero), interpretar criticamente e reconhecer aspectos importantes da história e das culturas afro-brasileira e indígena e seus impactos sociais na contemporaneidade, reconhecer os direitos e deveres das crianças, entre outras.

Observa-se que as habilidades, que se atrelam, em geral, a uma capacidade para “fazer algo”, para realizar uma atividade ou lidar com uma situação específica, são voltadas para o desenvolvimento dos objetos de conhecimento na prática.

De fato, esses objetos de conhecimento e essas habilidades são relevantes para serem trabalhados com os alunos de Ensino Fundamental, anos iniciais, pois permitem, se bem organizados pelos professores, que os jovens aprendam sobre processos relacionados ao respeito pelas diferenças; que compreendam sobre aspectos atrelados à dominação, entre outras, dos povos europeus sobre outras nações, onde estão embutidas as questões de poder, de autoridade, de colonização, de racismo, de sexo e de gênero; que entendam os elementos de discriminação, como práticas de tratar outros alunos de forma diferente com base em distinções, realizadas para levar em conta o mérito individual, em questões como raça e etnia, religião, sexo/gênero, peso, deficiência, estatura, condições de emprego, orientação sexual e idade.

Todavia, ressalta-se que é colocado um peso muito grande, quase que exclusivo, sobretudo em um componente curricular, o de História. É neste componente que aparecem a quase totalidade das referências em relação à Educação em Direitos Humanos.

Oliveira (2012, p. 593) sugere que a Educação em Direitos Humanos tem de estar presente “em todas as matérias dos currículos das instituições de ensino, formal e informal, como fundamento do Estado Democrático de Direito, de forma a influir na formação de uma cidadania crítica e transformadora da realidade”.

A Educação em Direitos Humanos tem de ser transversal, contando com a participação de todos os componentes curriculares. Ela tem de ser participativa, com a atuação de todos na escola e ter caráter interdisciplinar.

Neste sentido, para Almeida e Reis (2018, p. 55), a:

[...] questão contemporânea da proposta de articulação do conhecimento trazida pela interdisciplinaridade se revela necessária no ensino dos Direitos Humanos porque possibilita a abertura para novas experiências metodológicas entre as diversas áreas do saber. A articulação interdisciplinar dos conhecimentos constrói novos arranjos entre eles criando condições para que a inovação, o diálogo e a formulação de experiências no interior das salas de aula e fora delas possam permitir uma autorreflexão e emancipação. Deste modo, desafia os indivíduos ao convívio social e à percepção do outro, favorecendo uma relação entre os princípios de Direitos Humanos e a sua concretização diária na prática.

De fato, na Educação em Direitos Humanos a interdisciplinaridade é essencial, pois permite a articulação dos componentes curriculares, o diálogo entre os professores, a criação de projetos que podem ocorrer dentro das salas de aula.

A Educação em Direitos Humanos necessita ser contínua e ser assentada na coletividade. Para Almeida e Reis (2018, p. 55),

Uma educação em Direitos Humanos efetiva se desenvolve por meio de práticas contínuas, através de um trabalho coletivo e participativo integrado que atravessa todos os conteúdos, articulando teoria e prática da realidade política, civil, econômica, social e cultural de cada indivíduo e comunidade.

Benevides (2007) também indicou que a Educação em Direitos Humanos tem de ter natureza permanente, continuada, global, compartilhada por todos aqueles que estão envolvidos no processo educacional.

Candau (2007), que considera a Educação em Direitos Humanos como ferramenta fundamental para a efetivação da democracia, sinalizou que ela deve integrar a cultura escolar e, neste sentido, contar com a participação de todos na escola.

Para Candau e Scavino (2010), as estratégias metodológicas para a realização da Educação em Direitos Humanos necessitam ser elaboradas a partir do diálogo, privilegiando a atividade, a participação e a realidade social dos alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Tal situação sugere o uso de diferentes linguagens e a promoção do diálogo entre diversos conhecimentos nos processos formativos dos alunos, para que eles compreendam de forma mais global e multidimensional sobre as possibilidades dos Direitos Humanos na vida das pessoas.

Para Candau (2013, p. 313):

Trata-se, portanto, de transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores, individuais e coletivos, e das organizações sociais e educativas. Para a construção de agentes multiplicadores é necessário favorecer processos que promovam um compromisso existencial com os direitos humanos. Para tal, é necessário educar em direitos humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os direitos humanos.

A Educação em Direitos Humanos é uma formação voltada para a cultura do respeito à dignidade humana. Deve ser realizada a partir de possibilidades de vivências sobre os valores da liberdade, igualdade, solidariedade, colaboração, paz, tolerância, entre outras questões.

Para a Educação em Direitos Humanos se concretizar é necessário, entre outras questões, a formação de uma cultura para influenciar, compartilhar e mudar mentalidades, costumes, atitudes e comportamentos.

Por fim, destaca-se na análise dos documentos que não foram encontradas diretrizes, por exemplo, para o desenvolvimento de uma cultura da paz nas escolas, tão necessária nos tempos atuais.

No entanto, a Educação em Direitos Humanos, segundo Oliveira (2012, p. 593), como fundamento do Estado Democrático de Direito, tem de incidir “na formação de uma cidadania crítica e transformadora da realidade, promovendo uma cultura da paz, da tolerância mútua, da solidariedade e de respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais.”

A Lei nº 13.663, do ano de 2018, também indicou que as escolas devem estabelecer ações, atividades, projetos que possam promover a cultura de paz, transformando o ambiente escolar em espaço de vivência livre de qualquer tipo de violência.

Também não foram encontradas diretrizes nos documentos para o combate ao *bullying* escolar. No entanto, estudos mostraram o crescente o aumento da frequência de situações de indisciplina, agressões físicas e verbais, desobediência às regras, *bullying*, violência, entre outros, no contexto escolar (LEME, 2006; AQUINO, 2011; ABRAMOVAY, 2016).

De fato, a partir das crescentes demandas nas questões de violência e de *bullying* nas escolas, em 2015, foi publicada a Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*). Um programa que procura auxiliar no combate a qualquer intimidação sistemática

(bullying), de ordem física ou psicológica, verbal, moral, sexual, social, material ou virtual.

Nesta mesma direção, a Lei nº 13.663/18, Antbullying, no art. 12 indica que as escolas devem atuar na promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying).

Sintetizando as análises aqui realizadas, indica-se que os documentos curriculares traziam objetivos, fundamentação teórica e qualidade textual. O tema Educação em Direitos Humanos não aparece de forma explícita e é desenvolvido, principalmente, na disciplina de História.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as diretrizes relacionadas à Educação em Direitos Humanos, voltadas para o Ensino Fundamental, presentes nos documentos curriculares do município de Santo André.

A partir da pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, com o foco na análise dos documentos curriculares do município de Santo André, buscou-se elementos empíricos para dar conta do objetivo.

Salienta-se inicialmente que os documentos, os dois volumes analisados neste estudo, possuem uma organização clara, com objetivos declarados, fundamentação teórica atual e de acordo com as concepções de educação, de criança, de ensino e aprendizagem, de avaliação, entre outras, adotadas pela rede de ensino de Santo André.

Trata-se de materiais, os documentos curriculares, que se revelaram com qualidade e que definem de forma clara as diretrizes para a educação de Santo André, em geral, e para o Ensino Fundamental, em particular.

Destaca-se que nos documentos curriculares, o tema Educação em Direitos Humanos não aparece de forma explícita (as palavras não são usadas em nenhum dos dois volumes) com indicações, objetivos, objetos de conhecimento e habilidades. O assunto é abordado em alguns componentes curriculares, mas sobretudo no de História.

Este fato, a ausência de diretrizes diretas para a Educação em Direitos Humanos, chama a atenção, pois entre os documentos usados para a elaboração da proposta curricular está o Programa Nacional de Direitos Humanos, que traz indicações claras para a realização de uma Educação em Direitos Humanos.

Duas outras questões devem ser ressaltadas das análises realizadas nos documentos da rede de ensino de Santo André. A primeira é a ausência de referências para as escolas em relação à criação de uma cultura de paz, elemento importante para a criação de um ambiente de liberdade, de tolerância mútua, de solidariedade e de respeito. A segunda, a falta de diretrizes para o combate ao *bullying* escolar, questão crescente nas escolas brasileiras, um elemento que motivou a criação de leis (Lei n. 13.185, Lei n. 13.663/18).

As principais diretrizes em relação à Educação em Direitos Humanos foram encontradas nos componentes curriculares de Geografia, mas, principalmente, no de História.

No componente curricular de História estão alocados os objetos de conhecimento, do Ensino Fundamental, anos iniciais, indicando o estudo das culturas afro-brasileira e indígena, da pluralidade das culturas, do Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros, questões que de fato são relevantes para a compreensão de elementos de dominação e de discriminação sofridas por africanos e índios.

As habilidades referenciadas, no componente curricular de História, estão atreladas à identificação e à análise da diversidade sociocultural, da política, das questões étnico-racial ou de gênero, entre outras. De fato, essas indicações se constituem em práticas valiosas para que os jovens desenvolvam no contexto escolar.

Neste contexto, a maior concentração das referências da Educação em Direitos Humanos está somente sobre um componente curricular, o de História, o que se torna uma via inadequada e desfavorável no sentido que impinge um peso muito grande a esta disciplina, indicando, pelo menos no texto do currículo, que as outras disciplinas não devem trabalhar as questões da EDH.

No entanto, as indicações para a realização de uma Educação em Direitos Humanos mostram que o tema tem de ser tratado, nas escolas, de forma transversal, interdisciplinar, com a participação de todos os componentes curriculares. De fato, para a EDH se concretizar é necessária uma articulação dos conhecimentos, marcado por um processo de diálogo e de criação de experiências na escola, em geral, e nas salas de aula, em particular.

A Educação em Direitos Humanos é baseada na coletividade, na continuidade, nas práticas sociais referenciadas, na busca da compreensão da realidade política, civil, econômica, social e cultural de cada indivíduo e na comunidade.

O trabalho com Educação em Direitos Humanos requer estratégias metodológicas voltadas para o diálogo, privilegiando a atividade, a participação dos alunos em situações reais de vida, que devem ser trazidas para a sala de aula no processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho coletivo na Educação em Direitos Humanos visa transformar mentalidades, atitudes, comportamentos e a própria escola, por isso não deve ser centrada em apenas um componente curricular.

No fim deste presente estudo, espera-se que os dados empíricos produzidos possam ser utilizados pelas redes e pelos sistemas de ensino para instigar o debate sobre a Educação em Direitos Humanos.

Espera-se também que as análises aqui realizadas contribuam com aqueles municípios que desejam elaborar ou reelaborar suas propostas curriculares. Neste sentido, a presente pesquisa pode contribuir com a discussão sobre a Educação em Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Abramovay, M. (coord.); Castro, M. G.; Silva, A. P. da; Cerqueira, L. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2016.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA NETO, A. S.; et al. **Direitos Humanos e Cultura Escolar**. Unifesp. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2017.
- ALMEIDA, C. N.; REIS, H. **A educação em direitos humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos**. Bauru, v. 6, n. 1, p. 45-59, 2018.
- AQUINO, J. G. **Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 143, maio/ago. 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BALL, S. J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar**. Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos: De que se trata?** Revisado pela autora em abril de 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf > Acesso em 26 jan.2020.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais; pluralidade cultural**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Declaração universal dos direitos humanos (DUDH)**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 1998.
- BRASIL. SENADO FEDERAL. **Lei 11.340**, de 07 de agosto de 2006.
- BRASIL. SENADO FEDERAL. **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003.
- BRASIL. SENADO FEDERAL. **Lei 11.525**, de 25 de setembro de 2007.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Lei 13.010**, de 26 de junho de 2014.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Lei 13.185**, de 06 de novembro de 2015.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Lei 13.663**, de 14 de maio de 2018.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; MEC, 2008.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos III**. Brasília, SEDH, 2009

BRASIL. Parecer **CNE/CP n. 7/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, MEC/CNE, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 1/2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 30/05/2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, MEC/CNE, 2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº13/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, MEC/CNE, 2012.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei no 9.394/1996. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de edições técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio**, 2018. Ministério da Educação. CONSED. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> > Acesso em 26 jan.2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4 Educação Básica. Diretrizes Curriculares

CAMPOS, G. N. **Educação em Direitos Humanos: Reflexões com uma Escola da Rede Municipal de São Caetano Do Sul**. Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional para a obtenção do título de Mestre em Educação. UNSCS. 27/02/2018. Disponível em: < <http://repositorio.uscs.edu.br/> > Acesso em 20 jan.2020.

CANDAU, V. M. et al. **Tecendo a cidadania – oficinas pedagógicas de Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CANDAU, V. M. **Educação em direitos Humanos no Brasil: realidades e perspectivas**. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana. (Org.) Educar em Direitos Humanos: construir democracia. 2 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANDAU, V. M. **Educação em Direitos Humanos**: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p. 399-412.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: **GODOY, Rosa et.al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. F. (Orgs.) **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Vozes: Petrópolis, 2008.

CANDAU, V. M. **O que é Educação em Direitos Humanos?** Disponível: <http://www.dhnet.org.br/educar/textos/index.htm>. Acesso em: 28 de ago. 2020

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. In: **Ferreira, Lúcia de F.G. et al. (Orgs.). Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CANDAU, V. M. **Professores/as: multiplicadores/as de educação em direitos humanos. sociedade e cultura**, v. 16, n. 2, p. 309- 314, jul./dez. 2013.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. **Periódico Educação**, Porto Alegre, 2013.

CASTILHO, R. **Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2011.

CHIZZOTTI, A. **A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, Portugal, v.16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COMPARATO, B. C. **Introdução e Fundamentos filosóficos e históricos dos Direitos Humanos e a construção dos marcos regulatórios**. São Paulo, 2015.

Disponível em:

http://www.comfor.unifesp.br/wpcontent/docs/COMFOR/biblioteca_virtual/EDH/mod1/introducao_EDH_VF.pdf

COSTA, M. M. M. da; REIS, S. da S. Educação em direitos humanos: perspectivas e possibilidades. **Ciência em movimento**. v. 2, n. 22, 2009, p. 65-73.

DORNELLES, J. R. W. **O que são Direitos Humanos?** In: NEVES, K. R. F.; MENEZES, C. G. F. ET AL. Educação em Direitos Humanos: memória e cidadania. Curso intensivo. Memorial da Resistência de São Paulo, 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Algumas ideias sobre as bases teóricas da análise do conteúdo**. 4a ed. Brasília: Liber, p. 21-34, 2012.

FLICK, U. Coleta de dados: abordagens quantitativa e qualitativa. In: FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 107-132.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEME, M. I. da S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: Instituto SM para a educação (ISME), 2006.

MELO FILHO, A. M. C. **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: uma Análise de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2015.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: Características, Usos e Possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

OLIVEIRA, M. F. Fundamentos Político-educacionais da EDH. **IN: Mara Rejane Ribeiro Getúlio Ribeiro. Educação em Direitos Humanos e Diversidade Diálogos Interdisciplinares**. 2012, p. 573-595.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDADE (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Janeiro/2009. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> > Acesso em 26 jan.2020

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDADE (ONU). Organização das Nações Unidas. **O que são os direitos humanos?** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em: 05 out. 2020.

PEREIRA, R. C. Princípio da afetividade. In DIAS, Maria Berenice (coord.). Diversidade sexual e direito homoafetivo. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2011.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: **SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. (Org.) Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007

SANTO ANDRÉ. **Anuário de Santo André 2016** (ano base 2015). Prefeitura Municipal de Santo André. São Paulo, p. 176. 2016.

SANTO ANDRÉ, Proposta Curricular, 2018, no prelo.

SANTOS, E. F. **Desafios na Implementação da Proposta Curricular da Educação Infantil na percepção dos Assistentes Pedagógicos da Rede Municipal de Santo André**. Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional para a obtenção do título de Mestre em Educação. UNSCS.11/02/2020. Disponível em: < <http://repositorio.uscs.edu.br/> > Acesso em 20 nov.2020.

SANTOS, B. de S.; in: **Direitos Humanos**, democracia e desenvolvimento. CHAUI, M. de S. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, D. **Ética, Educação e Cidadania**. Revista Nº 15. 2001. Disponível em: < <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/saviani.pdf> > Acesso em 26 jan.2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42ª ed. Campinas, São Paulo, 2012

SAVIANI, D. **O vigésimo ano da LDB**. As 39 leis que a modificaram. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. e atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, I. N. Tensão entre universalismo e interculturalismo na trajetória das lutas por direitos humanos no Brasil. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**. Bauru, v. 4, n. 1, p.11-32, jan./jun. 2016.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: **GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SOVERAL, A.; CARBONARI, P. (Org.). **Educação em direitos humanos: sistematização de práticas de educação básica**. Passo Fundo: IFIBE - Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2011.

VIVALDO, F. V. **Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira**. São Paulo, 2009. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.