

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

Géssica Natália Campos

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES COM UMA
ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL**

**São Caetano do Sul
2018**

GÉSSICA NATÁLIA CAMPOS

**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 - 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**

Orientadora: Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa

**São Caetano do Sul
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

C212e

Campos, Géssica Natália

Educação em direitos humanos: reflexões com uma escola da rede municipal de São Caetano do Sul / Géssica Natália Campos. – São Caetano do Sul: Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS, 2018.
209f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul-USCS, São Caetano do Sul, 2018.

1. Educação em Direitos Humanos. 2. Gestão Democrática. 3. Qualidade Social da Educação. I. Rosa, Sanny Silva da. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. III. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Prof.^a Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

**Prof.^a Dr. Nonato Assis de Miranda
Prof.^a Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 27/02/2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa (orientadora)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (USCS)

Prof. Dra. Branca Jurema Ponce (PUC)

Dedicatória

Dedico este trabalho a minha família: meu pai, minha mãe, meu irmão, minha cunhada que nos trouxe a Alice e a meu marido e companheiro, Thiago.

Agradecimentos

Agradeço imensamente a minha professora orientadora Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa, que nos deu muitas aulas de “pensar” e que me guiou nos caminhos dessa dissertação, agradeço também por poder fazer parte do grupo de pesquisa “*Gestão Democrática e Qualidade Social da Educação Básica*” do Programa de Mestrado Profissional em Educação (Docência e Gestão) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), participação que colaborou com o desenvolvimento da dissertação.

Agradeço a todos os meus professores do mestrado em Educação, que colaboraram para minha formação de mestre e com certeza ajudaram na elaboração dessa dissertação, em especial agradecimento ao Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia e a Prof. Dr. Branca Jurema Ponce que participaram da banca de qualificação dessa pesquisa e fizeram importantes contribuições.

Agradeço a minha família, que esteve ao meu lado em toda a minha formação acadêmica, a meu marido por me incentivar a realizar esse mestrado, por estar ao meu lado durante o percurso e por ser meu eterno companheiro.

Por último, agradeço a Prefeitura de São Caetano do Sul e a USCS pela bolsa concedida, que proporcionou a realização do meu Mestrado em Educação.

*“Educação em Direitos Humanos é a prioridade das prioridades.
É quando projetamos a possibilidade de evitar novas violações
dos Direitos Humanos.”*
Paulo Vannuchi

Resumo

Este trabalho busca refletir sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH) e as possibilidades de incorporação da EDH em uma escola da rede municipal de São Caetano do Sul. O objetivo geral da pesquisa é contribuir com o trabalho da equipe gestora e docente para o desenvolvimento de ações concretas, envolvendo professores, para a promoção da EDH na perspectiva de uma qualidade social da educação. Por sua relevância, o trabalho tem como referencial teórico as contribuições de alguns autores como Comparato (2015), Haddad e Graciano (2006), Candau (2013), Carvalho (2004), Lúcio (2013), Santos (2013), Silva (2012). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa, dividida em três etapas: a de caracterização dos sujeitos integrantes da equipe gestora e equipe docente da escola; a identificação das concepções de direitos humanos e de Educação em Direitos Humanos dos participantes; e, finalmente, a etapa de ação, que resultou na elaboração de um plano de formação que vise a incorporação da EDH nas práticas cotidianas da escola. Os resultados da pesquisa indicam que antes de realizarmos um trabalho de EDH na escola com os alunos é preciso realizar com a equipe gestora e docente da escola. Uma formação reflexiva pode fazer com que o professor se reconheça como um sujeito de direitos para só depois pensarmos em formar alunos que se reconheçam sujeitos de direitos. Uma educação que busca qualidade social precisa refletir sobre respeito às diferenças, democracia, autonomia e direitos.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Gestão Democrática. Qualidade Social da Educação.

Abstract

This work deals with Human Rights Education (HRE) and the possibilities of embodying the practices of HRE in a municipal network school of São Caetano do Sul. The main goal of this research was to contribute to the management team and teacher work in the development of concrete actions of HRE within the perspective of a social quality of education. Due to their relevance, the theoretical reference of this work was based upon the contributions of some authors such as Comparato (2015), Haddad and Graciano (2006), Candau (2013), Carvalho (2004), Lúcio (2013), Santos 2012). The collaborative action research was applied as methodology of this investigation which was divided into three stages: the data collection on the features of the management and teaching staff of the school where the investigation was held; the diagnosis of participants' conceptions on human rights and Human Rights Education; and finally, the stage of action, which resulted in the elaboration of a training plan aimed at incorporating HRE in the daily practices of the school. The results of this research indicate that before carrying out HRE work with the students, a reflexive work must be done first with the school's management and teaching staff in order to turn them subjects of rights. Only then we may think about forming students as subjects of rights. An education that seeks social quality needs to reflect deeply on respect on differences, democracy, autonomy and rights.

Keywords: *Education in Human Rights. Democratic management. Social Quality of Education.*

Lista de Figuras

Figura 1	Procedimentos de análise	85
Figura 2	Etapas do processo de análise	87
Figura 3	Núcleo 1	90
Figura 4	Núcleo 2	92
Figura 5	Núcleo 3	95
Figura 6	Núcleo 4	97
Figura 7	Núcleo 5	101
Figura 8	Núcleo 6	105
Figura 9	Objetivos específicos e procedimentos metodológicos	116

Lista de Quadros

Quadro 1	Abordagens do Multiculturalismo	64
Quadro 2	Características demográficas das cidades do Grande ABC	68
Quadro 3	Especificações do Município de São Caetano do Sul	68
Quadro 4	Especificações do Bairro Barcelona em São Caetano do Sul	70
Quadro 5	Especificações da escola municipal de São Caetano do Sul	70
Quadro 6	Cronograma das sessões reflexivas	81

Lista de Gráficos

Gráfico 1	Sexo dos participantes	74
Gráfico 2	Faixa etária dos participantes	74
Gráfico 3	Formação inicial dos participantes	75
Gráfico 4	Número de escolas em que os participantes da pesquisa atuam	75

Lista de Recortes

Recorte 1	Trecho de transcrição da primeira sessão com os docentes	84
Recorte 2	Avaliação das sessões de um docente	109
Recorte 3	Avaliação das sessões de um docente	110
Recorte 4	Avaliação das sessões de um docente	110
Recorte 5	Avaliação das sessões de um docente	111
Recorte 6	Avaliação das sessões de um docente	111
Recorte 7	Avaliação das sessões de um docente	112
Recorte 8	Avaliação das sessões de um docente	114
Recorte 9	Avaliação das sessões de um docente	115
Recorte 10	Avaliação das sessões de um docente	117
Recorte 11	Avaliação das sessões de um docente	118
Recorte 12	Avaliação das sessões de um docente	118
Recorte 13	Avaliação das sessões de um docente	119

Lista de Abreviaturas e Siglas

CF – Constituição Federal

CP – Coordenadora Pedagógica

DH – Direitos Humanos

DCNEDH – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EDH – Educação em Direitos Humanos

HTPC – Horário de trabalho Pedagógico Coletivo

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IIDH - Instituto Interamericano de Direitos Humanos

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	31
2 DIREITOS HUMANOS: UM TEMA, DIFERENTES ABORDAGENS.....	37
3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E À QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO.....	45
3.1 Para quê educar em direitos humanos.....	45
3.2 EDH e qualidade social da educação.....	50
4 POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA INCORPORAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA	55
4.1 Práticas Pedagógicas da EDH	55
4.2 Formação Docente em Direitos Humanos	58
4.3 EDH e Currículo.....	59
4.4 Desafios da EDH.....	61
5 CONTEXTO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	67
5.1 Caracterização do local da pesquisa.....	67
5.2 Procedimentos metodológicos	71
5.2.1 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	72
5.2.2 Pesquisa-ação Colaborativa	76
5.2.3 As sessões reflexivas	80
5.3 Procedimentos de análise dos dados: os núcleos de significação	82
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	89
6.1 Núcleo 1: Concepções de DH e EDH para a equipe gestora.....	90
6.2 Núcleo 2: Aquilo que falta para um projeto de EDH na escola, está no outro: ...falta respaldo, falta reflexão para o professor, falta tempo, falta respeito.....	91
6.3 Núcleo 3: Concepções de Direitos Humanos para o grupo de professores: Contradições entre escola e sociedade.....	94
6.4 Núcleo 4: O professor não tem direito. <i>“Porque é uma coisa de todo mundo ter direito, todo mundo ter direito, e aí você fala: Onde está o meu nesse?”</i> 30/10/17 F1.....	97
6.5 Núcleo 5: Aquilo que falta para que um projeto de EDH aconteça na escola.....	100

6.6 Núcleo 6: Incertezas e angústias do professor. <i>“É igual a um abismo, a gente chega e fala: Nossa, o que eu faço agora? Volto pra trás? Voo? Será que eu tenho asas pra voar? Mas eu não posso... O que será que eu faço? Ou eu faço ou eu vou enlouquecer” 06/11/17 F2.</i>	104
7 PROPOSTA DE FORMAÇÃO COM BASE NAS SESSÕES REFLEXIVAS.....	109
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS.....	121
Apêndice 1- Pesquisa sobre a organização escolar	129
Apêndice 2- Pauta das sessões com a equipe gestora	135
Apêndice 3- Pauta das sessões com a equipe docente	141
Apêndice 4- Avaliações das sessões	145
Apêndice 5- Termo de consentimento livre e esclarecido	159
Apêndice 6- Pré-indicadores	161
Apêndice 7- Indicadores.....	183
ANEXO 1- Regimento escolar	201

1 INTRODUÇÃO

Consideram-se direitos humanos aqueles direitos essenciais de todo ser humano, sem discriminação de raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade ou qualquer outro motivo, como religião ou posicionamento político. Dentre os direitos essenciais, destacam-se o direito à vida, à igualdade perante a lei e à liberdade de expressão, mas também o direito ao trabalho e à educação.

Porém, segundo Assumpção e Leonardi (2015), parcela da sociedade ainda não vê com bons olhos a questão dos direitos humanos, por acreditar que são direitos que protegem bandidos. Como se os direitos humanos existissem apenas para uma parcela da população. A questão da segurança *versus* criminalidade não pode ser a síntese da discussão dos direitos humanos.

A história da conquista dos direitos humanos mostra um caminho de libertação, de emancipação, previsto em lei. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e o Plano Nacional de Educação de Direitos Humanos (PNEDH), promulgado em 2007, são exemplos de compromissos públicos cujos princípios se fundamentam na Dignidade da Pessoa Humana prevista na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

No entanto, reconhecer os direitos por meio de declarações e normativas não garante que, na prática, eles sejam respeitados. Essa luta passa necessariamente pelos processos educativos. Mais do que uma aprendizagem cognitiva, a Educação em Direitos Humanos (EDH) inclui o desenvolvimento social e emocional dos sujeitos e tem como objetivo formar cidadãos conscientes de seus direitos, conforme o trecho a seguir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

[...] 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, 2007, p. 31)

Silva (2010) afirma que, na última década, muito se tem discutido sobre violência e a escola tem refletido essa violência da sociedade. O PNEDH, em sua introdução, afirma que “o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos

inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos”. Aspectos esses que vão do “campo dos direitos civis e políticos” aos “direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais”.

Queiroz (2012) identifica a violência como a grande vilã das relações humanas no Brasil, além dos altos índices de injustiças sociais, pobreza e miséria. Por meio dos documentos citados antes e baseados nas lutas sociais, podemos afirmar que tivemos numerosos avanços, mas ainda temos grandes parcelas da população – as chamadas “*minorias* (negros, indígenas, mulheres, crianças, jovens, idosos, pobres, analfabetos, sem teto, sem-terra, injustiçados, desempregados etc.)” – que sofrem injustiças sociais e que devemos “unificar a luta das minorias para entendermos por que ainda são maioria no contexto de desigualdades sociais.” (QUEIROZ, 2012, p. 177)

Dessa forma, emerge com urgência a necessidade de educar em direitos humanos para que, compreendendo tais direitos, eles possam ser respeitados, disseminados e defendidos. Para que a escola possa trabalhar o tema, é importante que em suas relações haja respeito à diversidade, inclusão educacional, igualdade de oportunidades, estimulação da autonomia e do pensamento crítico.

Ao realizar, recentemente, uma pós-graduação em Educação em Direitos Humanos, a pesquisadora ampliou sua visão sobre o assunto e, com uma percepção mais aguçada sobre as violações desses direitos, diversas inquietações foram surgindo frente a violações de Direitos presenciadas na escola.

As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. Estas contradições também se fazem presentes no ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços educativos). Cabe aos sistemas de ensino, gestores/as, professores/as e demais profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades, envidar esforços para reverter essa situação construída historicamente. Em suma, estas contradições precisam ser reconhecidas, exigindo o compromisso dos vários agentes públicos e da sociedade com a realização dos direitos humanos. (BRASIL, 2013, p. 515)

Esse tema, no Brasil, vem sendo discutido na Universidade, e se faz presente em teses, dissertações e artigos na academia, como as produções de Silva (2001) que usa como referência a política educacional da Secretaria de Educação de

Pernambuco 1996-1999, o Projeto Escola Legal, devido à ênfase dada aos direitos do aluno, ao ensino cidadão, à gestão democrática e ao professor profissional; de Vasconcelos (2003), que discute como os professores entendem o conceito de igualdade; de Klein (2006), que estudou a representação do conceito de democracia entre os alunos e quais são as diferenças entre aqueles que estão em escolas públicas e aqueles que estão na escola privada; as produções de Wicher (2008), que pesquisou as concepções dos professores sobre os direitos humanos e seus tratos com a (in)disciplina na escola. Mais recentemente, surgiram outros artigos, dentre os quais o de Fernandes e Paludeto (2010), que faz uma discussão sobre os desafios da escola contemporânea em tratar da Educação em Direitos Humanos; e o de Lúcio (2013) que aborda a relação entre desenvolvimento, educação e direitos humanos.

Dessa forma, a proposta desta pesquisa é investigar quais as concepções de direitos humanos dos sujeitos envolvidos, discutir as possibilidades de incorporação da EDH na escola e investigar quais podem ser as contribuições da EDH na perspectiva de uma qualidade social da educação.

Frente a essa preocupação, algumas questões-problema foram levantadas: como os profissionais da escola entendem os Direitos Humanos? Qual é a concepção de qualidade de educação que a escola possui? Qual o papel desses atores educacionais na incorporação da Educação em Direitos Humanos ao projeto político-pedagógico da escola?

Assim, objetivo geral desta investigação é contribuir com o trabalho da equipe gestora de uma escola de ensino fundamental do município de São Caetano do Sul, tendo em vista o desenvolvimento de ações concretas, envolvendo professores para a promoção da Educação em Direitos Humanos.

Para tanto, alguns objetivos específicos foram definidos e desenvolvidos nas seguintes etapas da pesquisa:

- **Etapa 1 (Caracterização):** Traçar o perfil profissional (trajetória de formação, experiência em educação e características funcionais do cargo que ocupam) dos sujeitos de pesquisa: uma coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I; uma coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II; uma

orientadora educacional; um inspetor de alunos e catorze professores participantes das sessões.

- **Etapa 2 (Diagnóstico):** Identificar as concepções de direitos humanos e de Educação em Direitos Humanos dos sujeitos participantes, identificar a realidade da escola pesquisada, seus contextos e as possibilidades de incorporação da Educação em Direitos Humanos na escola, identificar as concepções de qualidade de educação que os sujeitos da pesquisa possuem;
- **Etapa 3 (Ação):** Elaborar, *com* os sujeitos da pesquisa, um plano de ações (formativas e/ou práticas pedagógicas) que vise a incorporação da EDH nas práticas cotidianas da escola.

A nosso ver, a relevância e contribuição desta pesquisa reside na possibilidade de ampliar a participação dos profissionais de educação no processo de compreensão e superação dos problemas vividos no cotidiano escolar. Nesse sentido, o trabalho colaborativo, proposto como metodologia desta pesquisa, alinha-se aos princípios da gestão democrática como estratégia para melhorar as relações humanas na escola.

A pesquisa está organizada em oito capítulos. O capítulo seguinte à introdução apresenta o tema da pesquisa e um breve esclarecimento sobre as abordagens de DH com o objetivo de deixar clara a abordagem utilizada nesta dissertação, além de trazer os documentos e normativas da EDH no Brasil.

O terceiro capítulo discute a relevância da Educação em Direitos Humanos, particularmente no cenário atual da nossa sociedade, trazendo a educação como um direito humano. Argumenta-se também que a EDH tem como finalidade e compromisso promover a melhoria da qualidade social da educação.

O quarto capítulo discute as possibilidades e desafios da incorporação da Educação em Direitos Humanos na escola, abordando as práticas pedagógicas, o projeto político-pedagógico, o currículo, e a formação docente.

Por sua relevância, o trabalho de alguns autores como Comparato (2015), Haddad e Graciano (2006), Candau (2013), Carvalho (2004), Lúcio (2013), Santos (2013), Silva (2012) constituíram o referencial teórico desta pesquisa.

O quinto capítulo é dedicado à apresentação do contexto da pesquisa, como a caracterização do município, a caracterização da escola em que foi realizada, o perfil dos participantes e a justificativa da metodologia escolhida. Neste capítulo é feito o detalhamento dos procedimentos metodológicos utilizados na coleta e análise dos

dados, esclarecemos que no processo escolhido tanto a pesquisadora como os colaboradores vão transformando a sua compreensão sobre o objeto pesquisado, dessa forma produzindo novos sentidos e significados em relação às suas práticas. Com base na perspectiva sócio-histórica, proposta por Aguiar (2006), apreendemos os *sentidos* produzidos pelos sujeitos ao longo do processo. Parte-se, então, das falas dos sujeitos para encontrar nelas os significados e sentidos que expressem o seu pensamento, como produção histórica e social. O capítulo apresenta os passos para se chegar à análise dos significados e sentidos encontrados, passando pelos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.

No sexto capítulo, dedicamo-nos à análise propriamente dita, fazemos a discussão dos resultados com a teoria da EDH e com os participantes das sessões reflexivas, apresentados em seis núcleos de significação constituídos durante a análise dos dados.

O sétimo capítulo apresenta um plano de ação, uma proposta de formação com base nas sessões reflexivas que foram realizadas na escola, formação que visa a incorporação da EDH nas práticas cotidianas da escola.

O último capítulo encerra este trabalho com as considerações finais, indicando as principais reflexões a que chegamos ao longo da pesquisa.

Espera-se que esta pesquisa contribua, de um lado, para uma maior compreensão teórica dos problemas vividos na escola e, de outro, para o protagonismo dos educadores na busca de alternativas e caminhos que se pautem, de fato, no respeito aos direitos humanos como princípio educativo da escola.

2 DIREITOS HUMANOS: UM TEMA, DIFERENTES ABORDAGENS

Para tratar de Direitos Humanos (DH) é preciso esclarecer a abordagem dos Direitos Humanos que vamos adotar como base para essa discussão. Para Santos (2013), os Direitos Humanos podem ser tratados por dois vieses:

- Um viés de matriz liberal, que surge da sociedade burguesa que buscava diminuir os abusos do Estado. Então, criam a ideia de direitos humanos como direitos individuais, privilegiando os direitos civis e políticos;
- Um viés marxista/socialista que reconhece os direitos coletivos.

A abordagem de matriz liberal esteve presente nas declarações internacionais sempre que os “direitos de pertença e coletividade política não existissem ou fossem violados” (SANTOS, 2013, p. 50). As constituições federais foram introduzindo os direitos humanos aos poucos, mas de forma incipiente e sua evocação só acontecia em violações graves de direito.

A grande maioria da população não é sujeito de direitos humanos. Deve pois começar por perguntar-se se os direitos humanos servem eficazmente à luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário a tornam mais difícil... Será que a hegemonia de que goza hoje o discurso dos direitos humanos é resultado de uma vitória histórica ou, pelo contrário, de uma derrota histórica? (SANTOS, 2013, p. 42)

A segunda abordagem vem na busca contra-hegemônica dos direitos humanos. Santos (2013) traz cinco ilusões que estão presentes na interpretação convencional dos direitos humanos: “a teologia, o triunfalismo, a descontextualização, o monolitismo e o antiestatismo”.

A ilusão teleológica constitui-se em uma revisão histórica na qual é possível enxergar práticas de opressão ou dominação redesenhadas como práticas de emancipação e libertação. A segunda ilusão é a do triunfalismo, e traz a ideia de direitos humanos como “um bem humano incondicional” que se coloca acima de todas as outras linguagens de dignidade humana. A terceira ilusão, da descontextualização, fala sobre diferentes contextos em que os direitos humanos foram evocados, “como discurso e como arma política, com objetivos contraditórios”. Já a ilusão do monolitismo se resume em rejeitar as “contradições internas das teorias dos direitos humanos”, como, por exemplo, a tensão existente entre os “direitos do *homem* e do

cidadão”: essas duas palavras representam incoerência de objetivos, pois ao tratar dos direitos do homem vemos mais claramente os direitos da humanidade, mas ao tratar dos direitos do cidadão, estamos falando de outro tipo de coletividade. Seria então tratar “dos cidadãos de um determinado estado”. A última ilusão é o antiestatismo, na qual os direitos humanos, em uma visão ocidental, se manifestam contra o “Estado absolutista por parte do ‘terceiro estado’, ou seja, dos estratos sociais que não pertenciam nem à nobreza nem ao clero” (SANTOS, 2013, p. 46, 47, 49, 50, 51).

É por meio do entendimento dessas ilusões que se tem uma abordagem de direitos humanos que consegue suspeitar da maneira convencional com que eles vêm sendo tratados, para, então, construir um norte contra-hegemônico dos direitos.

Este trabalho intelectual e político assenta-se em dois pilares... Um deles é o trabalho político dos movimentos e organizações sociais que lutam por uma sociedade mais justa e mais digna; só à luz desse trabalho é possível definir os termos em que a gramática dos direitos humanos potencia ou limita os objetivos de luta. O outro é o trabalho teórico de construção alternativa dos direitos humanos de modo a despojá-los da ambiguidade que lhes tem garantido o consenso de que gozam. O trabalho teórico visa precisamente desestabilizar esse consenso. No fundo, trata-se de questionar os direitos humanos e todos os que recorrem a eles para interpretar e transformar o mundo, fazendo-lhes a seguinte pergunta: de que lado estão eles? Do lado dos oprimidos ou do lado dos opressores? (SANTOS, 2013, p. 53)

Um dos exemplos que Santos deu para o trabalho político dos movimentos e organizações sociais foi o Fórum Social Mundial, que “surgiu em contraposição ao Fórum Econômico Mundial” (SANTOS, 2013, p. 53).

Nesta pesquisa, vamos tratar dos Direitos Humanos pelo segundo viés, o marxista/socialista, que passa por uma história de ações emancipatórias e libertadoras em nome dos direitos humanos. Boaventura de Sousa Santos nos mostra que a linguagem emancipatória dos direitos humanos já foi também usada como discurso e como arma política em contextos contraditórios, porém vamos nos ater às práticas revolucionárias e que combatem violações de direitos. Assim como a democracia pode ter significados diferentes, variando de acordo com quem dela fala e com o sentido em que dela se fala, “direitos humanos” também é um termo usado com sentidos diferentes e para objetivos diferentes, dependendo do contexto histórico.

[...] Hoje, nem podemos saber com certeza se os direitos humanos do presente são uma herança das revoluções modernas ou das ruínas dessas revoluções. Se tem por detrás de si uma energia revolucionária

de emancipação ou uma energia contrarrevolucionária. (SANTOS, 2013, p. 49)

É importante esclarecer que, segundo Dornelles (2013), ainda não existe um só conceito sobre o tema de direitos humanos; por isso, são vistas várias interpretações que dependem de diferentes fatores, como, por exemplo, a classe social à qual a pessoa que o interpreta pertence.

Os direitos humanos são históricos e por isso relativos a cada momento e a cada sociedade. Para Dornelles (2013), alguns veem os direitos humanos como os direitos naturais, como o direito à vida, à segurança; para outros, são os direitos expressos nas leis e ainda podem ser vistos como o resultado de uma conquista social.

Na Proposta Curricular e Metodológica para a Incorporação da EDH, elaborada pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIEDH, 2006), em 2006, vemos que os direitos humanos possuem três dimensões:

- A filosófica – que se relaciona com a ética, e os valores culturais;
- A sociopolítica – organização social, política e de poder;
- Jurídica – as legislações.

O processo para a construção do conceito de direitos humanos discutido aqui é resultante de lutas sociais e conquistas de direitos que possibilitaram ampliação sobre o tema e seria, portanto, uma discussão à luz da dimensão sociopolítica dos direitos humanos, cujo objetivo não é formar consumidores, e sim, sujeito de direitos que busquem continuamente a democracia.

Conforme Candau (2007), essa dimensão é diferente de um contexto neoliberal, na qual a EDH seria reduzida a sequências didáticas que tratem de temas transversais como trânsito, direito dos consumidores, meio ambiente, entre outros. Nos tempos em que vivemos, a sociedade precisa mais do que isso.

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. Tidos por inevitáveis e hegemônicos, os discursos do desarranjo nos poucos direitos sociais e das concepções privatistas fazem as vozes contrárias a esses modelos soarem anacrônicas. Em tempos de produtividade escolar, currículos unificados, ranking de escolas, sistemas apostilados, sistemas de avaliação, gratificação por bônus e outros procedimentos que padronizam o ensino escolar, parece

desvario propor atos criativos na educação. (NETO, SIQUEIRA, 2017, p. 09 e 10)

Conforme Lúcio (2013), a matriz sociopolítica dos direitos humanos possibilita um desenvolvimento humano, e, em contraposição ao desenvolvimento econômico, incentiva a reflexão crítica e a autonomia do cidadão para conviver em uma sociedade justa e plural.

As declarações de direitos internacionais, dentre as que serão aqui lembradas, possuíram seus objetivos históricos que dependeram dos interesses e das relações de poder da época em que foram escritas. No entanto, não podemos negar que constituem marcos significativos na história dos DH.

Em 26 de agosto de 1789, na França, os deputados reunidos na Assembleia Nacional debateram artigos para compor a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, no contexto da Revolução Francesa, orientada pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. A sua elaboração interferiu no exercício do poder e nas decisões dos governantes a partir daquele momento. Segundo Comparato, (2015), com a aprovação de dezessete artigos, quem passava a ter soberania era o povo e não mais o rei. De acordo com os novos princípios, todos passavam a ser iguais perante a lei, sem privilégios de nascimento.

Esse foi o documento que inspirou também a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, de acordo com Comparato (2015) foi formulado após a segunda Guerra Mundial pelas grandes potências, resguardada a soberania de cada país. Dessa forma, a Assembleia Geral das Nações Unidas, em dezembro de 1948, adotou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, contando com votos de membros do poder de diferentes países¹.

A Organização das Nações Unidas (ONU) realizou o Congresso Internacional sobre Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia em 1993, e instituiu o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos com o objetivo de

¹ Segundo Comparato (2015), foram 48 votos a favor, 8 abstenções e 2 países que não participaram do voto. As principais representações foram de: Estados Unidos da América – Eleanor Roosevelt, viúva do presidente Franklin D. Roosevelt; França – René Cassin, jurista, judeu; Libânia – Charles Malik, filósofo que se tornou diplomata, porta-voz da Liga Árabe; China – Peng-chun Chang, filósofo, diplomata, músico, dramaturgo; Canadá – John Humphrey, diretor do departamento de direitos humanos das Nações Unidas; Filipinas – Carlos Romulo, jornalista; Índia – Hansa Mehta, deputada, militante dos direitos iguais para as mulheres; Rússia – Alexei Pavlov, sobrinho de cientista famoso; Chile – Hernán Santa Cruz, militante de esquerda.

firmar compromisso de educação pela tolerância, respeito, dignidade da pessoa humana e pela democracia. Esse compromisso foi reafirmado no mesmo ano na Conferência de Viena que, além de ratificar o Plano, ainda enfatizou a importância de se incluir nos currículos conteúdos sobre os direitos humanos, na perspectiva da EDH, como parte do direito à educação. Toda pessoa tem direito a se informar, saber, conhecer para defender seus direitos.

O acesso à instrução é posto como uma forma de potencialização dos sujeitos para participarem e tomarem decisões na defesa dos seus direitos e dignidade. A educação enquanto bem e direito, assim como a crença na igualdade como conquista e utopia de todos é o que vai dinamizar todo um conjunto de compromissos em relação à educação em e para os direitos humanos. (ZENAIDE, 2007, p. 16)

Vemos, então, que os instrumentos internacionais começaram a colocar a perspectivas para a Educação em Direitos Humanos.

O conceito de Educação em Direitos Humanos no Brasil, segundo Silva (2012), começou a surgir de maneira informal nas décadas de 1960 e 1970, por meio de movimentos sociais, diante do contexto da ditadura militar.

Podemos pensar que a abolição da escravatura já foi uma conquista para os direitos humanos, embora se saiba que tal medida atendesse mais aos interesses econômicos em jogo no final do século XIX.² Mas a grande repercussão dos direitos humanos em nossa história recente se deu na luta pelo fim da ditadura militar (1964-1985) e como resposta a atos de tortura, crueldade e barbárie vivenciados por muitos ao longo desse período. Para Comparato (2015), essa é uma luta contínua, já que a tortura é uma prática que veio da época do Brasil Colônia, da escravidão, passou pela ditadura militar e, infelizmente, ainda hoje está presente nas delegacias de polícia.

O grande marco para os Direitos Humanos em nosso país foi a Constituição Federal (CF) de 1988, resultante do processo de redemocratização da sociedade brasileira. O artigo 1º da CF já traz o conceito de Estado Democrático de Direito, que mostra 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: a promoção do bem-estar de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras

² O historiador Eduardo Melander Filho em seu texto: As razões da abolição de 2009, disponível em: <http://edmelander.blogspot.com.br/2009/10/as-razoes-da-abolicao.html>, cita trechos de vários historiadores e comenta a posição desses em relação à abolição, e a posição mais comum é a de que mesmo antes da abolição em 1888, já havia pressão da Inglaterra; por isso o processo de abolição vem bem antes, em 1850, com a proibição do tráfico de escravos.

formas de discriminação. O mais importante artigo para os direitos humanos é o Título II, “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”, que, em seu Capítulo I, artigo 5º que dispõe sobre os direitos de igualdade, saúde, educação, moradia, trabalho, entre outros.

Porém, para Silva (2012, p. 70), ainda há uma distância entre os documentos nacionais e internacionais e a “concretização dos direitos pela maioria da população”. Isso é reflexo de uma sociedade cuja história é marcada por muitos anos de escravidão e submissão, que infelizmente “foram incorporadas na forma de ser, de pensar e agir dos brasileiros” (Ibid.) É reflexo também da política neoliberal que o governo federal adotou depois dos anos 90, “privilegiando os objetivos econômicos e financeiros” (SILVEIRA, 2007, p. 46). Dessa forma, mesmo com a Constituição Federal (1988), não foi possível fazer com que todos os direitos humanos fossem respeitados em nosso país.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados na década de 1990, já tínhamos a inclusão do tema da diversidade, porém, a discussão da cultura africana, indígena, das mulheres e dos movimentos sociais surgiu mais recentemente.

Saviani (2016), em seu texto sobre as trinta e nove leis que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), destaca, dentre as que produziram maior impacto, a Lei n. 10.639, de 2003 (BRASIL, 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. O autor destaca também a Lei n. 11.525, de 2007, que inclui no art. 32 da LDB um novo parágrafo determinando que o currículo do Ensino Fundamental passe a tratar dos direitos das crianças e dos adolescentes. A Lei n. 13.010, de 2014, também é importante, nesse contexto, porque modifica a LDB ao acrescentar o parágrafo 9º ao Art. 26, que determina a inclusão de conteúdos de direitos humanos e inclusão de conteúdo preventivo à violência contra crianças nos currículos escolares.

Concomitante com esse período, em 2006, é criada a Lei n. 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), que combate a violência doméstica. Em 2012, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012). Essas leis demonstram o avanço nas políticas públicas ao longo dos anos. Mas, especificamente para difundir a EDH, os

documentos criados foram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Em 2003, iniciou-se a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), como um instrumento que reúne os aspectos mais importantes dos documentos anteriores, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Constituição Federal (1988). O PNEDH estipula objetivos e diretrizes para nortear o trabalho em todos os níveis da educação, surgindo como uma política pública para contribuir com a efetivação dos direitos preconizados nas normativas citadas e com o planejamento de políticas públicas na área.

A versão ampliada do PNEDH, em 2006, considerou a educação um universo privilegiado para lidar com valores, princípios e atitudes do ser humano que respeita e é respeitado. Para Silva (2012), o Plano fortalece o princípio da igualdade e da dignidade humana e, principalmente, o princípio da democracia, pois é o único que dispõe de condições para a discussão dos direitos humanos. Visando à efetivação dos direitos preconizados em lei, o Plano dispõe de orientações para os sistemas de ensino implementarem a EDH, organizado em eixos que indicam as estratégias de formação nos diferentes níveis de ensino, como: Educação Básica, Ensino Superior, Educação Não Formal, Educação dos profissionais dos sistemas de Justiça e segurança e Educação e Mídia.

O Conselho Nacional de Educação e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, por meio de uma comissão, elaboraram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DCNEDH), aprovadas em 2012. As DCNEDH trazem subsídios para que os sistemas de ensino possam incorporar a EDH em seus projetos político-pedagógicos como tema transversal que perpassa todas as disciplinas. Assim, têm o propósito de estabelecer objetivos e metas para que os diferentes níveis de ensino incluam a EDH em seus currículos.

Acreditamos que as DCNEDH foram inspiradas pela Proposta Curricular e Metodológica para a Incorporação da EDH, do IIEDH, visto que foi elaborada em 2006 e as Diretrizes em 2012. Nos dois documentos vemos a finalidade da EDH subdividida em: formação ética, formação crítica e formação política. A formação ética objetiva a formação de valores que norteiam a dignidade humana; a crítica volta-se para a capacidade de interpretar e avaliar a realidade mediante os valores dos DH; e, por fim, a formação política visa a participação ativa e a transformação social.

Os documentos PNEDH e DCNEDH apresentam as duas abordagens aqui tratadas. Primeiro, vemos que os documentos foram elaborados com base na Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), e, dessa forma contêm o viés 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)

E, como Santos (2013) nos mostrou, as declarações internacionais foram elaboradas a partir da matriz liberal, na qual os burgueses lutavam pelo direito de propriedade. Ao mesmo tempo, vemos em maior destaque o viés marxista/socialista quando os documentos reconhecem as violações de direitos que vivemos no Brasil em consequência da exclusão social, econômica e política e se dizem necessários para diminuir essas contradições e lutar pela defesa dos direitos humanos.

Mesmo estando os direitos humanos preconizados em lei, ainda há muito a ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, pois muitas questões de exclusão e intolerância continuam presentes na sociedade. O respeito à nacionalidade, etnia, gênero, classe social, religião, cultura, deficiência precisa ser efetivado, tanto quanto o respeito ao direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, à segurança pública, ao trabalho, entre outros.

Portanto, uma educação em direitos humanos – uma educação contra-hegemônica e a favor dos oprimidos – é uma urgência no cenário atual da nossa sociedade. E é o que vamos tratar nesta dissertação.

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Este capítulo pretende discutir a relevância da Educação em Direitos Humanos (EDH) no cenário atual de nossa sociedade. Em seguida, discute-se o conceito de Educação como um direito humano, por meio de argumentos que mostram a importância da educação como requisito primordial para a conquista de outros direitos. Pretende-se argumentar também que o conceito de qualidade social da educação vai ao encontro dos objetivos da educação em direitos humanos assumido neste trabalho de pesquisa.

3.1 Para que educar em Direitos Humanos?

Como vimos, a EDH surgiu no Brasil após duras experiências com a ditadura militar (1964-1985). Dessa forma, o primeiro objetivo da EDH foi a reconstrução de uma sociedade democrática, objetivo que continua sendo muito atual, principalmente se considerarmos o momento histórico e político que estamos vivendo. Por isso, foi importante esclarecer um pouco o contexto do nascimento da defesa dos direitos humanos, sua conceituação e contextualização, e a construção de um debate sobre eles, e alinhar nossas discussões com a linha sócio-histórica dos DH.

É certo que não vivemos mais a ditadura, mas também não vivemos em uma democracia plena, e há uma necessidade de que devemos educar em direitos humanos para continuarmos na luta por uma sociedade democrática que previna abusos, que promova a igualdade, o desenvolvimento sustentável e a participação das pessoas nas decisões, evitando assim a continuidade da supremacia de uma cultura dominante calcada em valores capitalistas.

A EDH torna-se ainda mais necessária no contexto de sociedades capitalistas excludentes, que privilegiam uns poucos e negam direitos de muitos. O sistema capitalista nutre-se das pessoas que não estão preparadas para enfrentá-lo. Haddad e Graciano (2006) mostram-nos que, na visão de alguns economistas, a educação é considerada como “capital humano”, concepção muito diferente da de sujeito de direitos. Para Silva (2010): “a sociedade do mundo capitalista que valoriza, essencialmente, o consumo, as coisas materiais, a aparência em detrimento da

essência da pessoa humana”. Dessa forma, solidariedade, humildade, respeito ao próximo não significam mais que interesses econômicos.

O processo de globalização, entendido como novo e complexo momento das relações entre nações e povos, tem resultado na concentração da riqueza, beneficiando apenas um terço da humanidade, em prejuízo, especialmente, dos habitantes dos países do Sul, onde se aprofundam a desigualdade e a exclusão social, o que compromete a justiça distributiva e a paz. (...) Paradoxalmente, abriram-se novas oportunidades para o reconhecimento dos direitos humanos pelos diversos atores políticos (...) (BRASIL, 2007, p. 15)

Outros autores também trazem essa questão da sociedade permeada pelo autoritarismo, como Sacavino (2013), que nos mostra o desafio de criar condições de desenvolvimento de uma educação para a democracia em uma sociedade que ainda é marcada pela “lógica do apadrinhamento e do privilégio” (SACAVINO, 2013, p. 104).

Segundo Freire (1997), para preservar os interesses dos dominantes, a educação deve ter uma prática imobilizadora e que dificulte a exposição das verdades. Para ele, o empresário deixa seu operário ser treinado e não formado, pois a formação ajuda as pessoas a serem capazes de observar, de analisar, de comparar, de escolher e de avaliar. A Educação, como uma prática que não é neutra, deve assumir seu lugar e reconhecer a ordem capitalista, assumindo uma postura de indignação. Benevides (2012) ajuda-nos a entender que para continuarmos buscando a aproximação entre o regime democrático previsto na CF e a nossa realidade política, precisamos envidar esforços educacionais.

Para Silva (2012), são vários os espaços para a obtenção de conhecimento na sociedade, mas a escola é privilegiada, pois oferece conhecimento organizado e sistematizado; para isso, deve ter clareza de seu papel. Da mesma forma que pode estimular a consciência crítica pode também limitá-la. O que a EDH pretende é formar cidadãos e não consumidores.

Candau (2007) observa que, do mesmo modo que existem diferentes formas de conceituar e entender os direitos humanos, também há diferentes formas de conceituar e entender a EDH. Em um contexto neoliberal, a EDH se restringe a uma simples educação de valores, ao abordar diversos assuntos como trânsito, direitos do consumidor, questões de gênero, meio ambiente, e retira dela sua principal característica política e seu principal objetivo: formar sujeitos de direitos.

Entender a EDH depende da forma como entendemos os próprios Direitos Humanos. McCowan (2015) argumenta que os direitos humanos não se separam do

direito à educação. Então, para que aconteça a EDH, precisamos saber o que são os direitos humanos para reivindicá-los e exercê-los. Segundo o autor, os direitos são reivindicações legítimas que um indivíduo pode fazer, independentemente de se foram consagrados em lei ou não. O direito não depende de legalização, mas ela é uma forma de exigir seu respeito e seu cumprimento. Os direitos se validam à medida que permeiam a discussão e os espaços públicos.

O indivíduo, como um sujeito de direitos, é aquele que os entende e os reivindica. Para entendê-los, não precisaríamos, a rigor, da educação escolar. O cidadão deveria saber que tem o direito à saúde, à segurança pública, entre outros; mas, para que participemos de forma ativa, analisando, argumentando e defendendo, precisamos da educação. Encontramos, então, o espaço da EDH como um suporte a outros direitos.

[...] Como temos visto, grande parte da justificação para a EDH a considera como um “direito que capacita”, que oferece suporte a outros direitos que têm valor intrínseco. Contudo, os objetos do direito não podem ser puramente instrumentais dessa forma. Tomemos o exemplo da EDH, como forma de permitir que as pessoas tenham acesso a informações sobre saúde. Embora este componente educacional seja essencial, o direito, neste caso, é a saúde, tendo a educação simplesmente como parte da estratégia para realizar o direito na prática (MCCOWAN, 2015, p. 37).

Nesse sentido, o autor coloca ainda que a EDH não tem como objetivo apenas informar os sujeitos, e sim proporcionar uma reflexão crítica sobre seus direitos, para que se sintam parte da sociedade.

É por meio da EDH que podemos lutar por verdadeiras democracias. Candau e Sacavino (2013) relembra que a Conferência Mundial sobre DH, em Viena, de 1993, veio para reafirmar a intensa relação entre democracia e DH. Já entendemos que os DH não precisariam de leis para que fossem reconhecidos, mas sabemos que, na prática, eles não seriam respeitados se não fossem estabelecidos em lei. Ainda assim as violações acontecem. “Impunidade, múltiplas formas de violência, desigualdade social, corrupção, discriminações e fragilidade dos direitos básicos constituem uma realidade cotidiana” (CANDAU, SACAIVINO, 2013, p. 60).

Dessa forma, não basta termos os direitos, as leis, se não tivermos a educação para que esses conceitos sejam compreendidos e praticados. Assim, vemos que, de acordo com Candau e Sacavino (2013), uma educação pautada no respeito e na consciência da dignidade da pessoa humana, depende dos seguintes elementos:

- Um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direitos e à promoção de uma cidadania ativa e participativa;
- A articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade;
- Processos em que se trabalhe, no nível pessoal e social, ético e político, cognitivo e celebrativo, o desenvolvimento da consciência da dignidade humana de cada pessoa. (CANDAU, 2005, p. 8 apud CANDAU, SACAVINO, 2013, p.62)

Segundo Tavares (2013), a EDH é uma educação política porque luta por uma transformação social. Estamos falando de rever ética, rever valores e principalmente de formar sujeitos de direitos, que participem efetivamente da sociedade, contribuindo assim para a democracia.

Haddad e Graciano (2006) nos lembram que se falamos em Educação em Direitos Humanos, não podemos deixar de falar em desigualdades, que podem acontecer também dentro da escola, por meio do tratamento desigual e em muitas questões, como as de gênero, de raça, grupos vulneráveis, pelos profissionais da escola, pelos alunos e pela comunidade.

Aprender sobre direitos humanos na escola é um avanço. Ensinar sobre direitos como algo que falta aos outros é uma coisa, ensinar direitos quando as violações têm de ser identificadas e combatidas por nós e pelos que estão ao nosso redor é mais difícil. Trazer o debate para dentro de casa significa combater violações, e para o professor o desafio é ainda maior, pois falar sobre a defesa de direitos quando muitos professores não são respeitados e não têm seus próprios direitos garantidos não é tratar de um tema em abstrato, mas de algo que se passa concretamente no seu cotidiano.

Lúcio (2013, p. 230) relaciona a exclusão social com a violação dos direitos humanos. Esse autor fala que estamos vivendo uma crise social. “A pessoa humana perde a sua posição no centro, tende a tornar-se periférica e, assim, a ver reduzida a sua dimensão de sujeito autor e participante.”

Para o sujeito garantir sua posição de participante, é preciso fortalecer a noção de cidadania como participação na vida pública e social. Essa educação deve incentivar a reflexão crítica, a autonomia e a responsabilidade para tomar decisões e saber agir. É importante entender que não é uma educação apenas para o desenvolvimento econômico, e, sim, uma educação que, além de preparar cidadãos conscientes e responsáveis, os prepara para os desafios de (con)viver, isto é, de viver juntos numa sociedade cada vez mais plural e diversa.

A exclusão não acontece apenas por efeito da desigualdade social, mas interfere na condição de cidadania dos sujeitos e, conseqüentemente, em sua dignidade. Portanto, ela vai além da questão econômica e chega à questão dos direitos humanos. Combater a exclusão social é, também, educar para os direitos humanos como direitos coletivos. Para tanto, passa-se a exigir que a escola seja um espaço de inclusão, sem discriminações, e que estimule a solidariedade e o respeito mútuo.

A educação é fundamental para efetivarmos uma cultura dos direitos humanos. Educar envolve valores, comportamentos e atitudes. Por meio da leitura do texto de Assumpção e Leonardi (2015) entendemos que quem acredita e defende os direitos humanos vê os sujeitos e a sociedade de outra forma e se posiciona como combatente frente às diferenças e aos conflitos. O texto menciona também a obra “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, que trabalha a noção de sujeito histórico-cultural, que se constitui dentro da sociedade na relação com o outro e, portanto, como alguém capaz de mudar a realidade, ressaltando ainda a importância de entender a realidade para ser capaz de transformá-la. E é a educação que dá o poder ao indivíduo para se emancipar.

Seriam caminhos desse processo:

- Orientação dos direitos humanos conquistados;
- Difusão de valores e práticas que expressam os direitos humanos;
- Formação de uma consciência cidadã;
- Desenvolvimento de construções coletivas;
- Fortalecimento de práticas individuais e sociais que promovam e defendam os direitos humanos ou sua reparação.

A educação escolar não pode ser realizada como se não soubesse do contexto de seus alunos; tem que abordar sua realidade, seus problemas, seus limites e deve

buscar romper o silêncio dos sujeitos para que eles possam efetivamente participar ativamente da sociedade. As garantias constitucionais não asseguram a permanência dos avanços e os limites dos retrocessos. Cabe a cada cidadão conhecer seus direitos e lutar por eles. Para Assumpção e Leonardi (2015), essa é a tarefa da educação em direitos humanos. Paulo Freire ensina que a educação deve ser capaz de provocar as explicações costumeiras, gerando questionamentos.

3.2 EDH e qualidade social da educação

Na perspectiva de educação como direito, Haddad e Graciano (2006) defendem que o acesso à educação escolar é a base para a realização de outros direitos; por isso, a educação escolar é um dos direitos universais mais importantes. A escola facilita o acesso a outros direitos, ensinando a defesa e a exigência pelo cumprimento de outros direitos, como saúde, habitação e dos demais direitos econômicos, sociais e culturais.

Afirmar que a educação é um direito social e, portanto, um direito humano parece óbvio, mas as condições de acesso e permanência na escola ainda são um problema no nosso país. Se a educação é o recurso que as pessoas têm para exigir os demais direitos, ela é primordial como direito humano. Muitas vezes, a pobreza e outras formas de violência são o resultado de direitos negados; e quando a educação é negada, outros direitos também serão negados.

Nas Diretrizes Gerais para a Educação Básica o direito à educação é concebido como direito inalienável de todos/as os/as cidadãos/as e condição primeira para o exercício pleno dos Direitos Humanos. Nesse sentido, afirma que uma escola de qualidade social deve considerar as diversidades, o respeito aos Direitos Humanos, individuais e coletivos, na sua tarefa de construir uma cultura de Direitos Humanos formando cidadãos/ãs plenos/as. (BRASIL, 2013, p. 520)

Com a ampliação dos direitos sociais, depois da CF de 1988, o tema da qualidade da educação veio à tona. Mas, com as reformas educacionais, decorrentes da entrada de governos neoliberais no poder, a questão da qualidade ganhou outros significados. Portanto, falar em qualidade depende do contexto sobre o qual estamos nos referindo. Concepções empresariais de qualidade, de produtividade, medidas de desempenho dos alunos se fortaleceram, mas muitos professores rejeitam e criticam essas medidas, buscando “concepções de qualidade mais amplas que contemplem a

questão da igualdade de acesso e sejam baseadas em direitos” (HADDAD; GRACIANO, 2006, p. 104). Nesta dissertação queremos falar de uma educação escolar pública de qualidade social.

Dessa forma, o ideal seria que os diversos contextos de aprendizagem fossem considerados e todos os sujeitos envolvidos passassem a ser ouvidos no processo educativo. Existem formas diferentes de falar e de entender a qualidade da educação, dependendo do momento histórico e do contexto social de que estamos falando; porém, há um consenso de que “educação de qualidade é um direito de todos” (HADDAD; GRACIANO, 2006, p. 112)

Silva (2009) trata o conceito de qualidade por dois vieses: a qualidade da educação para fins econômicos e a qualidade social da educação. O termo qualidade social da educação surge de uma “reflexão daqueles que compreendem a educação como uma prática social e um ato político” (SILVA, 2009, p. 217).

Com o avanço da sociedade capitalista, em tempos de globalização da economia, novas necessidades foram criadas. O mundo virtual passou a estimular desejos de consumo, seja pelas necessidades, pela praticidade ou pelo *status* de se ter um produto. E, com mais comércio, mais concorrência, parâmetros de qualidade começaram a ser redefinidos e novos padrões de qualidade começaram a surgir. Conceitos como utilidade e praticidade dos conhecimentos passaram a ser utilizados como critérios de qualidade e medição nas avaliações de larga escala em muitos países.

Esse novo conceito de qualidade, que se apresenta como o melhor e mais eficaz, se coloca também na educação pública, o que leva a um distanciamento da educação como direito social à medida que os padrões de qualidade a partir da perspectiva econômica toma conta da escola. Assim, por exemplo, os testes padronizados incentivam a competição, por meio de *rankings* que hierarquizam as escolas, premiam os competentes e punem os que fracassam.

O Brasil, nos anos 1990, atendendo à nova ordem global, institui a Reforma do Estado e, com ela, um projeto neoliberal de educação aparece. É assim que se inicia o processo de regulação da educação brasileira, por meio de políticas de avaliação, de currículo, e maior controle sobre as práticas de ensino nas escolas. Essas políticas têm sido orientadas por uma visão de educação comprometida com a produção de “capital humano” para abastecer as exigências do mercado de trabalho. A ascensão social dos mais pobres, via educação, não resulta da luta pela igualdade e justiça

social, mas de uma estratégia para sustentar o sistema capitalista, seja trabalhando ou consumindo.

A educação, então, passa a ter um papel importante neste cenário: formar mão de obra com as competências valorizadas nessa nova fase do capitalismo global.

[...] pouco importa os saberes, se a escola como um todo desenvolve valores humanos, se caminha para o entendimento da qualidade no sentido social, se desenvolve projeto com aqueles que tem limitações. O que conta são os números e não a forma ou o processo de como os números foram gerados. (SILVA, 2009, p. 221)

O conceito de qualidade educacional formulada por economistas, influenciados pelo Banco Mundial e técnicos dos organismos multilaterais, tem seu fundamento na aquisição de equipamentos, recursos para a educação, com vistas a conseguir os resultados considerados satisfatórios. Assim, prioriza-se a qualidade econômica da educação, deixando-se de considerar os prejuízos que essa visão pode causar para a sociedade, principalmente para os menos favorecidos. Os privilégios são para poucos e a exclusão social para muitos.

No seu texto, Silva (2009) coloca quais seriam os indicadores da qualidade social da educação, fatores que influenciam e interferem diretamente na qualidade da aprendizagem:

- a) Fatores socioeconômicos: das famílias das crianças, condições como trabalho, moradia;
- b) Fatores socioculturais: como nível de escolaridade das famílias, formas de lazer que as famílias das crianças têm;
- c) Financiamento político adequado: se os recursos previstos são realmente destinados à escola;
- d) Compromisso dos gestores centrais: boa formação dos atores da educação.

A autora elenca outros fatores importantes de qualidade social da educação, no âmbito da escola, como a própria organização do trabalho pedagógico, os projetos que a escola adota, a relação da escola com a família, uma verdadeira inclusão educacional, práticas democráticas de gestão por meio dos conselhos de escola, um ensino-aprendizagem significativo para seus alunos, que deem voz e vez para suas necessidades. É nesse sentido que a qualidade social da educação se diferencia da qualidade econômica da educação, não considerando os números produzidos pelas crianças, e sim o que essencialmente elas são capazes de aprender e produzir.

Werle, Scheffer e Moreira (2012) também realizam essa discussão sobre a qualidade da educação confrontada com as expectativas de resultados da visão econômica de educação. Esse confronto começa por trazer à tona a necessidade de mais autonomia aos entes governamentais, de efetiva gestão democrática dentro da escola, como “incluir os temas da evasão, da repetência e da defasagem idade-série, problemas graves em todo o sistema educacional brasileiro.” (WERLE; SCHEFFER; MOREIRA, 2012, p. 21-22). O que parece é que sempre estamos cientes de nossos números, quantidade de alunos retidos, evadidos, mas a questão é se entendemos as causas e se pensamos em soluções a partir delas.

As autoras mostram que a qualidade social da educação necessita de reflexividade; primeiro, entendemos que os textos escritos, como a legislação, os pareceres que toda escola segue, precisam de interpretação e que a teoria está em um nível e a prática em outro; depois, entendemos que na interpretação alguns fatores influenciam.

[...] as políticas sofrem inúmeras variações, passam por diferentes graus de apropriação, modificam-se, em decorrência da intensidade, do entusiasmo e dos interesses locais. Estes contextos de prática, entretanto, estão encharcados dos valores e das funções sociais impostas à escola pelo seu entorno, pela sociedade na qual está inserida, valores conflitantes entre si, envolvendo inclusão/exclusão, iniciativa/submissão, individualismo/ação coletiva, competição/colaboração, consumismo/preservação. Ou seja, os contextos de prática não são isentos de contradições, e neles os fazeres transformadores voltados para a qualidade social da educação precisam incorporar reflexividade. (WERLE, SCHEFFER E MOREIRA, 2012, p. 23).

Além de trazer a reflexividade para a escola, a autonomia também é importante, pois permite que cada escola faça sua interpretação da legislação com base em suas necessidades. Muitas escolas e muitos professores não sabem, na prática, o significado de autonomia; é mais fácil ser passivo, seguir ordens e, se algo sair errado, culpar quem as deu, do que pensar junto em como resolver. A autonomia pode representar formas de resolução de problemas e conflitos de escola, por isso, requer reflexão, responsabilidade e estudo: “essa autonomia é uma dimensão da qualidade social da educação.” (WERLE; SCHEFFER; MOREIRA, 2012, p. 24). Porém,

Ainda é muito escassa no país a produção de pesquisa sobre a avaliação da qualidade nas escolas na perspectiva da população atendida, poucos estudos foram divulgados sobre esse tema e de organizações não acadêmicas (HADDAD; GRACIANO, 2006, p. 113).

Em 1999, uma pesquisa de opinião foi encomendada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, quando uma amostra da população foi perguntada a respeito do que seria uma boa escola. Das respostas que Haddad e Graciano (2006, p. 115) compartilham, destaque: “a importância das relações humanas no ambiente escolar... as amizades, coleguismo”. Ainda há muito a ser estudado no que se refere à qualidade, e se é importante a qualidade das relações humanas, na opinião das pessoas entrevistadas, é porque a Educação em Direitos Humanos é importante.

Até aqui definimos nossa abordagem de Direitos Humanos; discutimos a relevância da Educação em Direitos Humanos (EDH), requisito primordial para a conquista de outros direitos; abordamos o conceito de qualidade social da educação que vai ao encontro dos objetivos da Educação em Direitos Humanos assumidos nesta pesquisa.

No próximo capítulo, vamos trazer elementos necessários para o desenvolvimento de um projeto de EDH na escola e discutiremos os desafios que podemos enfrentar.

4 POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA INCORPORAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

Segundo Silva (2012), um projeto de EDH na escola passa necessariamente pelo Projeto Político-pedagógico, pelos materiais didáticos, pela avaliação, pelo currículo e pela formação docente.

No interior da vida escolarizada, o processo da educação que busca formar pessoas com esses conhecimentos, comportamentos e atitudes deve ficar expresso no projeto político-pedagógico de forma institucionalizada, nos materiais didáticos e nos instrumentos e formas de avaliação da aprendizagem. Assim, a organização curricular deve privilegiar a estrutura da transversalidade e da interdisciplinaridade desses conhecimentos de forma explícita, dialogando de maneira sistemática com os conhecimentos dos componentes curriculares que compõem o currículo escolar. Essa tarefa requer uma ação permanente de formação inicial e continuada dos profissionais nela envolvidos. (SILVA, 2012, p. 75)

Este capítulo pretende expor as possibilidades de incorporação da EDH, perpassando pelas práticas pedagógicas e seus projetos político-pedagógicos, pelo currículo, pela necessária formação docente e, por último, por desafios que a EDH encontra atualmente.

4.1 Práticas Pedagógicas da EDH

A prática do professor na EDH deve privilegiar a educação pelo exemplo. Tavares (2013) traz importantes pré-requisitos para a prática pedagógica da EDH, sempre vinculando o conhecimento, com valores e atitudes, das quais destaco:

- O professor precisa ter conhecimento das normas e das instituições de proteção;
- Apropriar-se dos conhecimentos de DH para agir com autonomia;
- Ter uma prática observadora de violações de direitos.

Já no texto de Assumpção e Leonardi (2015), vemos que a escola precisa ter um olhar ampliado para entender o comportamento de um aluno, conhecer sua história e os possíveis direitos que possam estar sendo violados. Isso possibilita um olhar diferente e um pensar diferentes estratégias de abordagem.

Entender que somos iguais e, ao mesmo tempo, diferentes, não é fácil. “Eu” na minha relação com o “outro” (aluno) tenho que entender que ele é outro, não é um “outro eu”. O professor precisa se questionar: Por que o meu aluno não aprende? Por que ele é violento? Por que ele não sabe conviver, trocar, esperar? Ao buscar essas respostas, podemos encontrar direitos violados, que podem ir desde a falta de acompanhamento, amor, carinho familiar, alimentação, higiene e proteção, entre outras carências sociais.

Com base em Haddad e Graciano (2006), é possível também elencar ações que representam o que pode ser Educar em Direitos Humanos:

- Saber e ensinar que todos são sujeitos de direitos;
- Educar para a diversidade de gênero, raça e etnia;
- Educar em Direitos Humanos muitas vezes pode significar tutelar os grupos socialmente vulneráveis;
- Ver os diferentes sujeitos por suas peculiaridades e particularidades, respeitando-os; dessa forma, cada sujeito, ou cada violação de um direito, exige providências da sociedade de acordo com a situação;
- Educar em Direitos Humanos é garantir o direito à igualdade e, ao mesmo tempo, o direito à diferença;
- Saber que os Direitos Humanos são universais, mas foram desenvolvidos para proteger o vulnerável;
- O caminho não é tentar traduzir as normas contidas em Declarações. Uma opção seria integrar a EDH em todo o processo de educação, ou seja, educar as pessoas como sujeitos de direitos.
- Outro passo seria garantir a autonomia de professores e alunos para discutirem questões que julguem relativas aos direitos humanos.

Além disso, traçar um projeto de trabalho que considere as diferenças no espaço escolar não é tarefa que possa ser realizada isoladamente. É necessário um trabalho coletivo de todos os agentes que estão dentro da escola. O projeto político-pedagógico deve abordar as questões de direitos humanos, preocupando-se com as relações humanas, com o respeito à diversidade, com a inclusão educacional e a igualdade de oportunidades. Não adianta tecer considerações sobre os direitos humanos no projeto político-pedagógico da escola sem que esses conteúdos façam

sentido para os professores. A validade do projeto se dará se os conceitos se transformarem em práticas.

Assim, realizar estudos em grupo sobre esses temas se faz mais necessário do que simplesmente reescrever o projeto político-pedagógico, instrumento que, se construído de maneira equivocada, fica só no papel. A discussão sobre direitos humanos também não deve resultar em mais uma sequência didática a ser trabalhada pelo professor em sala de aula, de maneira pontual, e sim nas situações do dia a dia, interferindo nos conflitos e propondo questionamentos. Tal discussão também deve perpassar questões sobre a postura ética do professor e condutas que podem servir como modelo para os alunos, refletindo sobre a reciprocidade do respeito e sobre a diferença entre autoridade e autoritarismo.

Um dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, foi a constituição de uma educação escolar que preparasse para o exercício da cidadania e a formação de uma conduta ética solidária. De mesma forma, vêm as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 2010, como uma “atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo.” (BRASIL, 2013, p. 7).

Mas, Carvalho (2004) já dizia que essa meta está mais no campo das ideias do que como uma prática efetiva nas escolas. Um trecho do histórico escrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica destaca bem o que Carvalho argumenta:

Entre múltiplos fatores que podem ser destacados, acentua-se que, para alguns educadores que se manifestaram durante os debates havidos em nível nacional, tendo como foco o cotidiano da escola e as diretrizes curriculares vigentes, há um entendimento de que tanto as diretrizes curriculares quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, transformaram-se em meros papéis. Preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, a Educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade

brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos. (BRASIL, 2013, p. 14)

Em seu texto, Carvalho (2004) inicia mostrando-nos que educar em direitos humanos não pode significar meramente transmissão de conteúdo, como trabalhar simplesmente a Declaração dos Direitos Humanos e a Constituição da República, que são documentos importantes a serem estudados, mas que seu mero entendimento “não garante uma ação educativa vinculada a esses valores.” (CARVALHO, 2004, p. 437). Pelo contrário, às vezes a escola aumenta a distância entre os direitos estabelecidos e sua efetivação porque os discursos devem vir associados com as práticas.

Nesse entendimento, faz-se necessária a construção de um projeto político-pedagógico que oriente as práticas docentes, as relações pessoais e interpessoais no respeito integral às diferenças, na defesa da justiça social e dos direitos de todos os seres humanos, e na sua relação com a natureza. Ao mesmo tempo, a escola nessa direção vai requerer profissionais formados que tenham como valor a democracia e o respeito aos direitos de todos/as. (SILVA, 2012, p. 106)

4.2 Formação Docente em Direitos Humanos

Para que a Educação em Direitos Humanos não se reduza a mais um item na lista de assuntos a serem trabalhados, os conteúdos devem expressar-se em planos e programas, textos de estudo, metodologias de ensino e principalmente virem acompanhados da preocupação com a formação docente.

Assim, Carvalho (2004) vê a necessidade de formação continuada para os professores, envolvendo projetos nas escolas, trazendo a universidade e os órgãos governamentais para desenvolver esse papel. O autor explica um projeto de formação chamado “Direitos Humanos e Cidadania nas escolas”, criado no ano 2000, em parceria com a Universidade de São Paulo (USP). Antes de o projeto começar, foi feita uma pesquisa sobre o tema que melhor definia os objetivos do ensino básico e, na ponta da língua, os professores responderam: “a formação para o exercício da cidadania”. Porém, no decorrer do projeto, e antes da elaboração do curso, as atitudes educacionais mostraram-se contraditórias com a tão esperada formação para a cidadania.

Para a elaboração do curso também foi feito um levantamento de “temas” que os professores traziam como necessários às discussões. Nessas, nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), configurou-se a necessidade de reflexão

sobre as principais questões que, segundo os professores, representavam impedimentos para uma ação educativa escolar vinculada aos ideais dos direitos humanos e ao exercício à cidadania, a saber: o papel da mídia, notadamente a televisão, na formação de valores e da cultura jovem; a relação entre escola e família, o papel da educação familiar e os conflitos de geração; os problemas relacionados com as diversas formas de violência presentes em meio escolar. (CARVALHO, 2004, p. 441)

Feitos os levantamentos, o autor nos explica como o curso foi realizado, e que o objetivo foi de discutir as questões levantadas de acordo com as experiências, propondo encaminhamentos práticos. Essa experiência reforça e valida a proposta desta dissertação na realização de sessões reflexivas *com* os professores para que reflitam sobre os conceitos e vivências em direitos humanos. Por vezes, o professor fala sobre isso, mas na prática nem sempre os conceitos são convertidos em ações educativas.

Tavares (2007) mostra-nos que é necessário ter uma visão de que esse tema deve estar presente em todas as disciplinas, a partir de uma noção de interdisciplinaridade. Diríamos mais: deve estar presente em todas as práticas escolares. Ainda segundo a autora, o primeiro passo para a implementação da Educação em Direitos Humanos é a formação dos educadores, que passa pelos estudos específicos dos DH, “mas deve especialmente estar relacionada à coerência das ações e atitudes tomadas no dia a dia.” (TAVARES, 2007, p. 487)

4.3 EDH e Currículo

“A incorporação da educação em direitos humanos no ensino escolar requer um claro desenho curricular” (IIEDH, 2006, p. 202). Não é o que faremos aqui, mas pretendemos mostrar que o currículo é um instrumento necessário para a incorporação da EDH no dia a dia da escola. A EDH está presente em toda a escola, e em todos os aspectos do currículo. Está no currículo explícito, quando vemos nos objetivos do currículo uma concepção de direito humano; no currículo nulo, que são os conteúdos silenciados e não falados por algum motivo; e está no currículo oculto, que emana da cultura escolar e das atitudes praticadas na escola. Como já vimos, a educação não é neutra e, portanto, o currículo também não. Assim a escolha de determinados conteúdos ao currículo é uma “expressão política.” (IIEDH, 2006, p. 181)

No currículo explícito, o objetivo da educação deve ser a formação humana, mas de nada adianta ter no currículo explícito objetivos harmônicos com os direitos humanos e, no currículo oculto, na prática, vemos atitudes autoritárias e reprodutoras de preconceitos e violações de direitos. As DCNEDH direcionam o trabalho da EDH no currículo, trazendo três diferentes formas:

[...] pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos direitos humanos e tratados interdisciplinarmente; como conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. (BRASIL, 2013, p. 525)

O PNEDH também fornece orientações sobre currículo. Na seção da Educação Básica, o plano inclui como ações programáticas: “fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros.” (BRASIL, 2007, p. 33)

Segundo Silva (2012), e como já mencionado, esse projeto de educação não deve estar apenas previsto no currículo como atividades pontuais, ou sequências didáticas, mas sim colocando a EDH no centro como “eixo norteador” das práticas escolares.

Identificamos alguns autores e obras que contribuem para esse entendimento. Destacamos a ideia de “currículo oculto”, conceito desenvolvido por Michael Apple (2006) no seu livro “Ideologia e Currículo”. Nesse livro, o autor também trabalha os conceitos de hegemonia, ideologia, cultura, senso comum e relações de poder. Para ele:

[...] a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão a um nível abstrato em algum lugar “da parte superior dos nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação”. (APPLE, 2006, p. 39).

O documento produzido pelo Ministério da Educação (MEC), em 2008, com o título “Indagações sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura”, coordenado por Antônio Flávio Barbosa Moreira, reúne uma série de textos sobre currículo produzidos por diversos autores brasileiros. No texto de Moreira e Candau (2008, p.17-20), os autores discutem questões que se relacionam diretamente com as

preocupações deste trabalho: a promoção de uma educação democrática, de qualidade para todos e multiculturalmente orientada.

No texto “Diversidade e Currículo”, de Nilma Lino Gomes (2008), encontramos uma discussão interessante sobre a perspectiva multicultural do currículo.

A produção do conhecimento, assim como sua seleção e legitimação, está transpassada pela diversidade. Não se trata apenas de incluir a diversidade como um tema nos currículos... É preciso ter consciência, enquanto docentes, das marcas da diversidade presentes nas diferentes áreas do conhecimento e no currículo como um todo: ver a diversidade nos processos de produção e de seleção do conhecimento escolar. (GOMES, 2008, p. 24)

Com a ajuda de Michael Young (2016), podemos argumentar que o direito humano à educação passa pelo acesso ao conhecimento que ele tem chamado de “conhecimento poderoso”. Esse trecho ajuda a esclarecer, em parte, esse conceito.

Em qualquer discussão sobre currículo, a distinção mais básica é entre o conhecimento escolar, ou curricular, e o conhecimento do dia a dia, ou da experiência que os alunos trazem para a escola. Não se trata de que um seja “bom” e o outro, “ruim”. É que eles têm estruturas diferentes e finalidades diferentes. O conhecimento curricular – ou disciplinar – é *independente do contexto*, diferentemente do conhecimento baseado na experiência que os alunos trazem para a escola, que está diretamente ligado aos contextos nos quais as pessoas vivem e dentro dos quais é adquirido. Dessa maneira, a tarefa do professor, na construção do currículo escolar, é permitir que os alunos se envolvam com o currículo e avancem para além da sua experiência. (YOUNG, 2016, p. 33-34).

Considerando a perspectiva de qualidade social da educação para todos, de uma educação democrática e autônoma, esclarecemos a maneira de pensar o currículo que estamos falando:

Entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (BRASIL, 2013, p. 112)

4.4 Desafios da EDH

Silva (2012) alerta-nos para uma compreensão dos desafios que possuem a prática da EDH para que, depois de compreendidos, eles possam ser superados. Entre eles:

- Lutar pela formação dos professores nessa área;
- Aumentar a discussão em torno dos materiais didáticos a serem usados para educar em Direitos Humanos;
- Fomentar as políticas públicas para a EDH;
- Fomentar a EDH nas universidades como linhas de pesquisa;
- Estimular o desenvolvimento de ações em mídias que divulguem a diversidade, para que aumente a tolerância diminuindo todas as formas de discriminação;
- Aumentar o reconhecimento dos profissionais da segurança e sua formação em DH;
- Passar a acrescentar a temática da EDH em concursos públicos.

O maior desafio da atualidade é a formação docente, inicial e continuada, pois discutir com os professores as temáticas dos direitos humanos requer lidar com valores e paradigmas. Porém, não podemos afirmar que o que está sendo realizado em termos de formação docente está em harmonia com os direitos humanos, uma vez que não estão sendo incluídos importantes conteúdos e acontecimentos da história brasileira nos livros didáticos, nem para os professores e nem para os alunos nas escolas. Isso aumenta a alienação dos professores e reforça paradigmas.

Tavares (2013) traz outros desafios para a EDH se concretizar nas escolas:

- Inserir os temas dos DH na formação de professores;
- Romper com a visão de senso comum dos DH;
- Tornar clara a perspectiva de Direitos Humanos que se quer adotar;
- Incorporar os conteúdos dos DH ao currículo e ao projeto político-pedagógico.

E os mais difíceis:

- Incorporar as questões dos DH nas práticas escolares;
- Vincular a essas práticas “políticas de igualdade e reconhecimento das diferenças”.

Educar para a diferença foi o desafio que mais apareceu nos argumentos das autoras citadas anteriormente. Portanto, podemos observar que praticar uma pedagogia que entenda as diferentes culturas, as respeite e que ainda lute contra as violações de direitos é o maior desafio.

O artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos declara que não será feita nenhuma distinção entre as pessoas:

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.

Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1998)

Este artigo também representa um desafio: conciliar o princípio da igualdade e assegurar o direito à diferença. É sem dúvida um desafio importante, que precisa ser discutido nas nossas relações sociais. Temos que entender que os seres humanos são diferentes, porque cada um é único, com suas características. Quando consideramos todos os seres humanos como iguais, não estamos deixando à parte a individualidade de cada um e nem estamos dizendo que os seres humanos são robôs. O que se pretende dizer é que todos são equivalentes. O artigo defende que não sejamos discriminados por nossas características individuais, já que todos são iguais em direitos. É de difícil compreensão justamente por conta da dicotomia existente entre as palavras *igual* e *diferente*.

O princípio de igualdade é aquele que embasa o respeito às diferenças. Somos iguais porque somos da mesma espécie, mas, ao mesmo tempo, cada ser humano é único, com suas características físicas, culturais e religiosas e essas diferenças devem ser respeitadas.

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

Ao tratar da questão do multiculturalismo, Candau (2013) aponta muitos desafios e problemas que também precisam ser enfrentados, como: a universalização do acesso à escola; a qualidade da educação; o projeto político-pedagógico; as dinâmicas internas das escolas; as concepções curriculares; as relações com a comunidade; a função social da escola; a indisciplina e violência; processos de avaliação no plano institucional e nacional; formação de professores, entre muitos outros.

Com tantos problemas contemporâneos, a autora conclui que há a necessidade de “reinventar o espaço escolar” (CANDAU, 2013, p. 13). Podemos começar a pensar em multiculturalismo na educação afirmando que nenhuma escola está fora de uma cultura, ou melhor, de várias culturas. Muitos autores têm denunciado o caráter padronizador e homogêneo que a educação vem assumindo, em muitos casos reproduzindo uma só cultura.

Talvez tenhamos encontrado a maior problemática da escola: querer impor uma só cultura. Daí é que aparecem as situações de tensão e conflitos.

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA, CANDAU, 2003, p. 161)

As questões de multiculturalismo nasceram dos movimentos sociais. Houve uma primeira discussão educacional a respeito, nos PCNs (BRASIL, 1997), que incluiu os temas transversais e questões sobre pluralidade cultural. Mas a formação de professores sobre esse tema é bem recente, e mesmo assim de forma não sistêmica, dependendo da boa vontade de algumas pessoas e de iniciativas isoladas de levar essa discussão para os professores.

Candau (2013) esclarece que existem duas perspectivas do multiculturalismo, a propositiva e a descritiva. Explica que, na perspectiva propositiva, o multiculturalismo não é apenas um dado da realidade, é uma maneira de atuar, como um projeto político-cultural. A autora mostra ainda algumas abordagens do multiculturalismo:

Quadro 1 – Abordagens do Multiculturalismo

Multiculturalismo assimilacionista	Multicultural no sentido descritivo – não existe igualdade de oportunidades a todos. Entende que
---	--

		todos devem se integrar, mas não há ação para integrar os marginalizados.
Multiculturalismo monocultural plural	diferencialista	ou
		Propõe colocar ênfase na diferença, na criação de espaços próprios para que diferentes identidades culturais possam se expressar; porém dá preferência para a formação de grupos homogêneos, dessa forma negando ou silenciando as diferenças.
Multiculturalismo interculturalidade	interativo	ou
		“As culturas não são puras” (Candau, 2013, p. 22). Concebe as culturas num contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução, não fixam as pessoas em um padrão cultural engessado.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora, com base em Candau (2013).

Uma educação em direitos humanos deve partir do reconhecimento do outro, estar aberta ao diálogo com os diferentes grupos sociais e culturais. A autora apresenta interessantes propostas para trabalharmos na escola:

- Propor aos professores que resgatem suas identidades culturais, pensando em suas raízes culturais e familiares, para perceber como podemos ter uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos;
- Propor que pensemos sobre o “Daltonismo Cultural” que existe na escola, favorecendo a ideia de monocultura da escola. O “Daltonismo Cultural” não nos deixa enxergar e reconhecer as diferenças entre as pessoas, o que provoca a exclusão social dentro da escola, e fortalece a baixa autoestima dos alunos e o fracasso escolar. Nós sabemos que a escola é para todos, mas não estamos preparados para educar a todos, envolvendo todas as culturas; fazemos escolhas pedagógicas, éticas e políticas voltadas para uma só cultura.
- Que pensemos: Quem somos nós? Quem são os outros? Costumamos pensar que temos os melhores referenciais culturais e que os outros confrontam nossa maneira de pensar e agir, e que então uns são bons e os outros são maus. Às vezes também somos um pouco do que o outro é, mas não reconhecemos.

Nas relações interculturais, o professor se torna um mediador. É importante ter em mente que os conflitos são normais, para que o professor possa pensar em como promover o reconhecimento dos diferentes, e ir além, encarando o desafio de se colocar no lugar do outro.

Situações de discriminação e preconceito estão com frequência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas ou encaradas como brincadeiras. É importante não negá-las, e sim reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestam no cotidiano escolar. (CANDAUI, 2013, p. 32)

Nessa perspectiva, podemos pensar na educação como um processo de negociação cultural, mas, para isso, é necessário repensar as escolhas que fazemos, os modelos de construção do currículo escolar que seguimos e começar a pensar em uma escola que possa ser espaço de produção cultural crítico.

Assim também entende Lourenço (2015, p. 22): “alunos e professores trazem uma determinada bagagem de experiências e saberes”. E se são de origens diferentes, as relações podem se tornar mais tensas. Dessa forma, é um grande desafio entender que a cultura escolar, além de ser constituída pelos sujeitos que fazem a escola, é constituída pelas normas que regem a escola, pelo currículo, pelas leis que regem o sistema educacional, pelas relações que se estabelecem entre as pessoas, pelas práticas gestoras.

Há uma infinidade de características da escola que compõem sua cultura escolar. Podemos pensar nisso quando um professor muda de escola e, mesmo tendo anos de experiência, vai ter que se adaptar à cultura escolar desse outro ambiente. E assim também é com os alunos.

Vamos tratar agora do contexto em que foi realizada a pesquisa e dos procedimentos metodológicos escolhidos para a coleta e análise dos dados.

5 CONTEXTO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Visando a melhoria da qualidade social da educação e das relações humanas na escola, a finalidade dessa investigação é contribuir com o trabalho da equipe gestora da escola, tendo em vista o desenvolvimento de ações concretas para a promoção da Educação em Direitos Humanos em uma escola da rede municipal de São Caetano do Sul.

Este capítulo se propõe a explicar a metodologia escolhida em consonância com os objetivos da pesquisa, mas antes busca tornar claro o contexto em que se deu a pesquisa. Para tanto, iniciamos com a caracterização do município e da escola em que a pesquisa foi realizada.

5.1 Caracterização do local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de São Caetano do Sul onde a pesquisadora atua como professora do Ensino Fundamental. O município pertence à região do Grande ABC paulista, conhecida como “berço” da indústria automobilística e uma das mais ricas do país, tomando-se como referência o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal). Em 2010, o município de São Caetano do Sul figurava em 1º lugar no *ranking* nacional (IDHM de 0,862, numa escala que varia de 0 a 1), enquanto o IDHM médio da região era de aproximadamente 0,792, conforme estudo de Garcia et al. (2015, p. 47).

Apesar disso, a região enfrenta uma série de problemas socioeconômicos, resultantes em grande medida das profundas transformações do mundo do trabalho e da cultura ocorridas a partir das duas últimas décadas do século XX, e que segue até os dias atuais em ritmo acelerado.

São Caetano do Sul é o município que tem a menor área entre as sete cidades do grande ABC (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra) como mostra a tabela a seguir:

Quadro 2 – Características demográficas das cidades do grande ABC.

Município	População	Área Territorial Km ²	Idh-M 2010
Santo André	704.942	175,781	0,815 (8º)
São Bernardo	805,895	409,478	0,805 (16º)
São Caetano	156.362	15,33	0,862 (1º)
Diadema	406.718	30,796	0,757(184º)
Mauá	444.136	61,866	0,766 (134º)
Ribeirão Pires	118.871	99,119	0,784 (58º)
Rio Grande da Serra	47.142	36, 341	0,749 (245º)

Fonte: Adaptado de: GARCIA e PREARO. “Avaliação da Educação no Grande ABC Paulista”, 2016, p. 55.

É um município pequeno e, segundo o projeto político-pedagógico da escola, há registros da história de São Caetano no século XVII. Os frades beneditinos foram os fundadores da fazenda de São Caetano, e também de uma pequena capela. Já no século XIX, com a chegada de imigrantes italianos, a capela deu origem à paróquia de São Caetano e, por questões políticas, as atividades do beneditinos foram proibidas. Sobre a questão de formação administrativa, pode-se dizer que o município, em princípio, era subordinado ao município de São Bernardo do Campo, e, posteriormente o distrito de São Caetano foi anexado ao município de Santo André e obteve sua emancipação em 1949.

Quadro 3 – Especificações do município de São Caetano do Sul.

Dados do município de São Caetano do Sul	
População em 2010	149.263
Expectativa de população em 2016	158.825
Área da unidade territorial 2015 (km ²)	15,331
Densidade demográfica 2010 (hab/ km ²)	9.736,03
Código do município	3548807
Gentílico	sul-caetanense

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola, 2016.

Já nas questões relativas à educação de São Caetano, os índices revelam qualidade “econômica” elevada de educação. No Ensino Fundamental I, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município é de 7,2 no ano de 2015, e, segundo o site Qedu, esse índice é o mais alto entre os municípios da região do ABC, se comparado com a média nacional que está em 5,3.

Como o município é pequeno e com histórico colonizador e centralizador, “onde o clientelismo é parte da constituição histórica, social e política da cidade” (GARCIA et al., 2015, p. 177), existe uma gestão mais centralizadora e menos democrática no município e, conseqüentemente, nas escolas. Os mecanismos de participação na escola, como a elaboração do projeto político-pedagógico, o conselho de classe, a associação de pais e mestres, acontecem mais de forma burocrática e de maneira incipiente, não proporcionando uma efetiva participação dos docentes e da comunidade³.

A rede de ensino de São Caetano do Sul possui 20 (vinte) Escolas Municipais de Ensino Fundamental. A rede contrata seus professores por meio de concursos públicos, e os funcionários que ocupam os cargos de gestão escolar, como coordenador pedagógico, orientador educacional, diretor e vice-diretor de escola são contratados por meio de indicações; portanto, são cargos de confiança e que podem mudar de governo para governo. Isso pode influenciar na forma de gestão conduzida, tornando a gestão democrática mais uma teoria ou um discurso do que uma prática escolar, de acordo com Garcia (2015).

A escola *locus* da pesquisa oferece o Ensino Fundamental I e II, de 1º a 9º ano; é uma escola urbana, localizada em um bairro com total infraestrutura. Segundo o Projeto Político-Pedagógico da escola (2016), trata-se de um bairro de atividade socioeconômica mista, composta por comércio e indústria, universidade, praças, postos de saúde e igrejas, além de elevado número de residências.

³ Na escola que pesquisamos, os professores disseram que há um projeto político-pedagógico; o primeiro que foi feito em 2016, no final do ano, às pressas, mas não foi realizado com a participação de todos os professores. “*Também não tem, a gente não tem (Projeto Político-Pedagógico)*” 30/10/2017 F7.

Quadro 4 – Especificações do Bairro Barcelona em São Caetano do Sul.

Bairro Barcelona	
Dimensão	14,59 km
Número de ruas	33
Entradas particulares	18 - 0,876 km
Residências	2.071
Apartamentos	1.249
Comércios	236
Depósitos comerciais	111
Postos de gasolina	5
Templos	4
Clubes	3
Entidades assistenciais	3
Escolas	8
Escritórios	25
Árvores em vias públicas	2007
Universidade	1
Praças	2

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola, 2016.

A escola possui dois andares, com excelente acessibilidade, com rampas, escadas, elevador, faixas sinalizadoras, placas em braile, banheiros em todos os andares, inclusive para deficiente. Tem uma quadra coberta, um pátio coberto, refeitório, jardim interno, playground, cozinha, 18 (dezoito) salas de aula distribuídas nos andares, sala de recursos multifuncionais, uma biblioteca com um acervo pequeno de livros, salas de aula equipadas com lousa digital, notebooks disponíveis para cada professor, tablets e notebooks em quantidade suficientes para três salas de aula utilizarem ao mesmo tempo, sala de impressão e copiadora, sala da direção, sala dos professores e secretaria.

Quadro 5 – Especificações da escola municipal de São Caetano do Sul

Dados da escola	
Oferta de cursos	Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano
Turnos	Matutino e vespertino
Número de alunos	968
Horário de funcionamento escolar	Das 7h às 12h20 e das 13h às 17h30
Número de professores e funcionários	Aproximadamente 160

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola, 2016.

5.2 Procedimentos metodológicos

Tendo em vista a finalidade do trabalho de produzir conhecimentos que contribuam com a equipe gestora para a promoção da Educação em Direitos Humanos, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa. De acordo com Antônio Chizzotti:

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)

Deve-se ter claro que a pesquisa qualitativa possibilita inúmeras formas de investigação e diferentes procedimentos técnicos de coleta, dependendo do tipo de inserção do pesquisador no campo de estudo. Como exemplo, Chizzotti (2003, p. 223) cita as pesquisas etnográficas, participante, pesquisa-ação, histórias de vida etc. Neste estudo, optamos pela pesquisa-ação colaborativa (IBIAPINA, 2008), cujos pressupostos e procedimentos serão descritos mais adiante.

Para atingir os objetivos específicos propostos na Introdução, esta pesquisa foi dividida em três momentos.

No primeiro momento, fizemos a caracterização dos sujeitos integrantes da equipe gestora da escola: da coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I; da coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II; da orientadora educacional; de um inspetor de alunos e dos 14 (catorze) professores participantes da etapa colaborativa (sessões reflexivas).

Para traçar o perfil desses sujeitos, foi aplicado um questionário com questões fechadas, adaptado do “Questionário do Diretor” elaborado pelo MEC/INEP por ocasião da Prova Brasil 2013 (APÊNDICE 1).

Na segunda etapa, cuja finalidade foi construir um diagnóstico sobre a compreensão dos atores educacionais acerca da Educação em Direitos Humanos,

propusemos a realização de sessões reflexivas que tiveram como foco a discussão sobre as possibilidades de incorporação da EDH na escola.

Com base nesse diagnóstico, a terceira e última etapa deste trabalho consistiu na elaboração de um plano de formação com base nas sessões reflexivas realizadas durante a pesquisa para subsidiar o trabalho da equipe gestora da escola de Ensino Fundamental do município, tendo em vista as prioridades e necessidades específicas da unidade escolar e as possibilidades de incorporação da Educação em Direitos Humanos nas práticas escolares.

No próximo tópico, apresentaremos a caracterização dos participantes e, em seguida, descreveremos os fundamentos e procedimentos da etapa colaborativa da pesquisa.

5.2.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Inicialmente, deve-se mencionar que a organização administrativa da escola é assim subdividida:

- Equipe Gestora: composta pelos cargos de direção, vice-direção, coordenação pedagógica de Ensino Fundamental I, coordenação pedagógica de Ensino Fundamental II, orientação educacional e coordenação de eventos;
- Corpo docente: composto por 66 (sessenta e seis) professores de Ensino Fundamental I e II;
- Corpo discente: composto por 968 (novecentos e sessenta e oito) alunos;
- Quadro de funcionários: composto por 33 (trinta e três) funcionários.

O questionário para caracterização dos sujeitos foi aplicado aos dois grupos de profissionais que participaram da pesquisa em momentos distintos: em 2016, com os integrantes da equipe gestora; e, em 2017, com os professores.

Segundo o regimento escolar (ANEXO 1), as coordenadoras pedagógicas são responsáveis, entre outras atribuições, por coordenar o trabalho dos professores,

orientando-os e acompanhando suas ações; devem também planejar e executar as reuniões pedagógicas; articular atividades de formação para os professores.

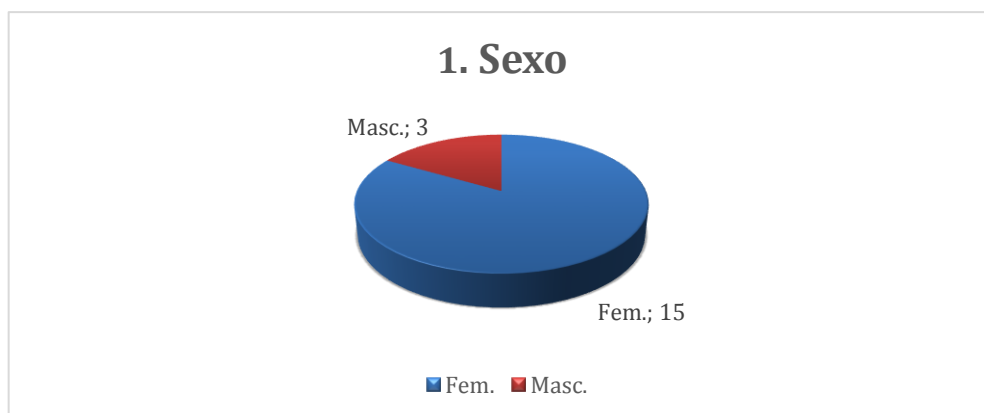
A atribuição da orientadora educacional não é apenas atender os casos de indisciplina dos alunos, mas, segundo os resultados das sessões, como se verá mais adiante, é o que mais ela faz. Seu trabalho vai além disso. As orientadoras educacionais são responsáveis por organizar o encaminhamento de alunos para diagnósticos com especialistas, zelar pela frequência escolar dos alunos, tomar as providências necessárias em caso de muitas faltas, entre outras tarefas.

O inspetor de escola tem, entre suas atribuições, o acompanhamento dos alunos nos horários de intervalo, zelando por sua segurança, tendo que estar presente na entrada e saída de alunos, auxiliar os professores quando necessário, entre outros.

É preciso registrar que os cargos de direção, coordenação e orientação educacional são cargos de confiança, portanto, esses profissionais são professores designados para essas funções. Como houve troca de governo em 2017, a direção da escola mudou, mudando também sua equipe gestora. Portanto, as pessoas que participaram da pesquisa, em 2016, não estão mais nessa escola, com exceção do inspetor de alunos cujo cargo é concursado. A direção atual autorizou e apoiou a realização da segunda etapa da pesquisa realizada em 2017, desta vez com 14 (catorze) professores da escola, os quais participaram também das sessões reflexivas.

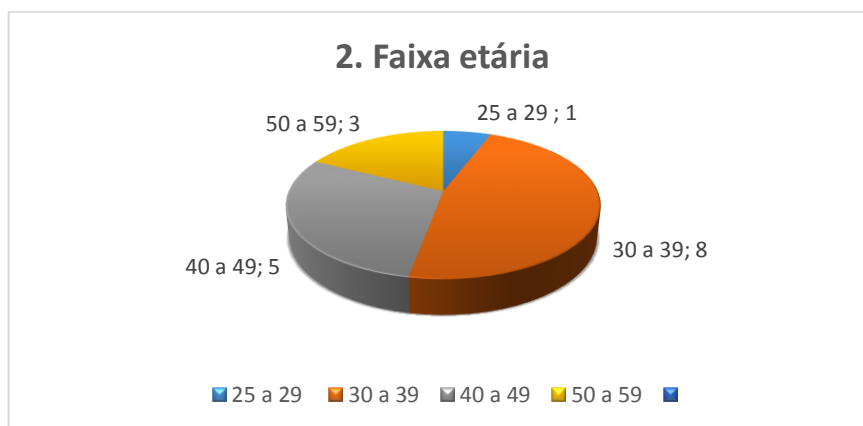
Entre as atribuições dos professores previstas no regimento escolar destacam-se: ser pontual no seu horário de trabalho, participar da elaboração do projeto político pedagógico e do plano de ensino, zelar pela aprendizagem dos alunos, oferecer atividades de recuperação para os alunos que têm dificuldades, entre outras.

Ao todo, foram 18 (dezoito) os profissionais pesquisados e envolvidos nas sessões reflexivas. Desses, tivemos a participação de 3 (três) pessoas do sexo masculino (um inspetor de alunos e dois professores); e 15 (quinze) do sexo feminino – a orientadora educacional; a Coordenadora Pedagógica (CP) do Ensino Fundamental I; a CP do Ensino Fundamental II; e mais 12 (doze) professoras. O gráfico 1 ilustra melhor os dados obtidos no questionário de caracterização dos sujeitos:

Gráfico 1 – Sexo dos participantes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com relação à faixa etária dos participantes, observa-se que a maioria deles (oito) encontra-se na faixa entre 30 a 39 anos.

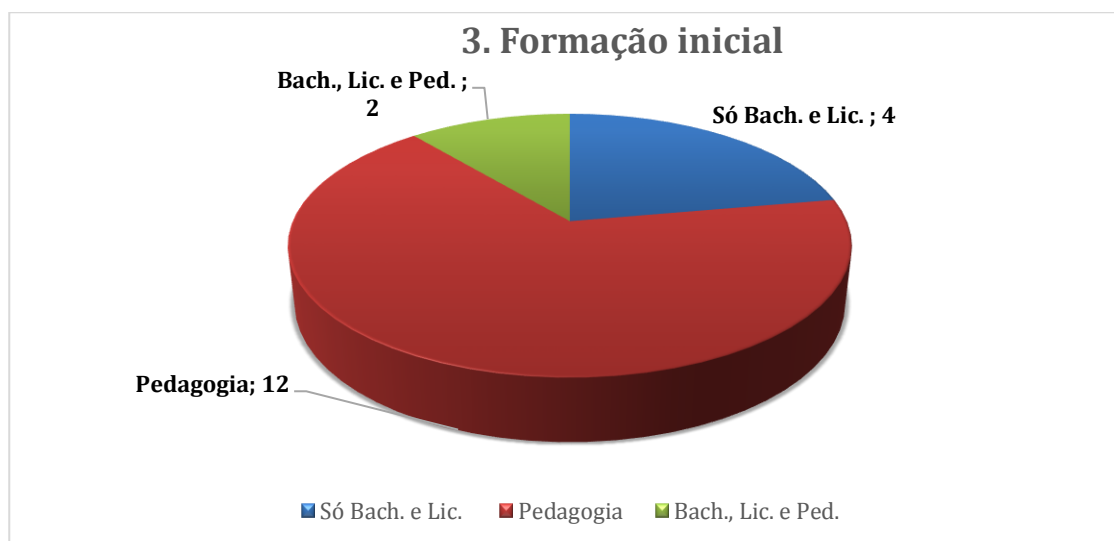
Gráfico 2 – Faixa etária dos participantes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com o gráfico 3, representativo da formação acadêmica dos participantes, podemos ver que mais da metade, 12 (doze) dos 18 (dezoito) participantes, formou-se em Pedagogia. Entre os participantes, tínhamos, além de professores formados em pedagogia, o inspetor de alunos, que é formado em direito e em pedagogia⁴, um professor de Educação Física e uma professora de Artes.

⁴ A formação que o inspetor de alunos participante da pesquisa tem não é uma exigência para o cargo, para ocupar o cargo de inspetor de alunos a formação exigida é de Ensino Médio completo.

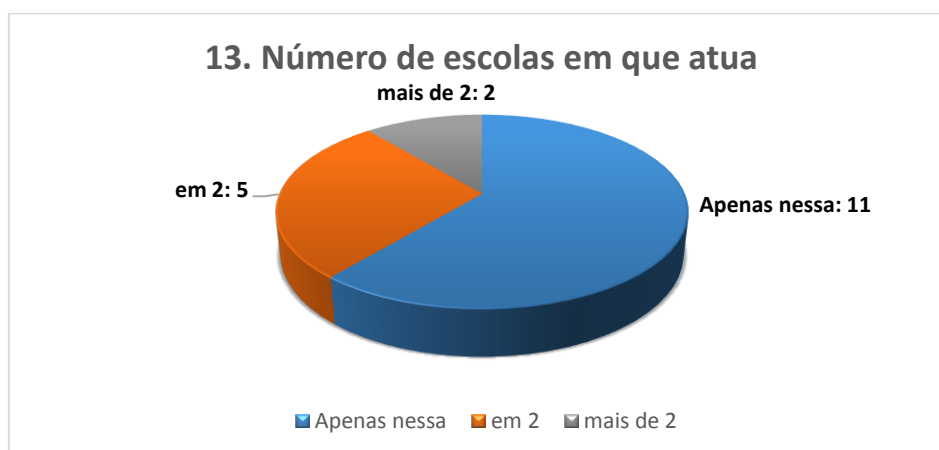
Gráfico 3 – Formação inicial dos participantes.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Entre os participantes, alguns atuavam em mais de uma escola, incluindo outros municípios, o que refletiu nas sessões reflexivas, pois apareceram comparações entre redes de ensino.

Gráfico 4 – Número de escolas em que os participantes da pesquisa atuam.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dos participantes, 11 (onze) só trabalham nessa unidade de ensino; 5 (cinco) trabalham em duas escolas de outra rede municipal de ensino; e 2 (dois) trabalham em mais de duas escolas (essas pessoas trabalham em duas escolas de redes municipais de ensino e ainda dão aulas particulares em escolas de reforço escolar).

Como dissemos, todos esses sujeitos participaram das sessões reflexivas organizadas e realizadas, em 2016 e 2017, segundo os pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa-ação colaborativa descritos a seguir.

5.2.2 Pesquisa-ação colaborativa

A pesquisa-ação colaborativa é um tipo de pesquisa que aproxima as dimensões da prática e da teoria, e tem como objetivo transformar a escola em comunidade crítica de professores que problematizam, pensam e que reformulam suas práticas. Com esse tipo de pesquisa, o ponto de vista do professor é levado em consideração tanto quanto o ponto de vista da academia. Para haver a colaboração, precisaremos que as decisões sejam democráticas, buscando sempre as respostas aos nossos questionamentos nas nossas práticas, para, dessa forma, dar significado à reflexão.

Em síntese, o processo reflexivo exige mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, para que se possa desvelar a que interesses servem as ações sociais e como elas reproduzem práticas ideológicas, isto é, a reflexão oferece mais poder para os professores (re)construírem o contexto social em que estão inseridos, proporcionando condições para que esses profissionais compreendam que, para mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar e agir. (IBIAPINA, 2008, p. 18)

A opção de desenvolver uma investigação *com* os sujeitos das práticas educativas justifica a escolha por uma **pesquisa-ação colaborativa**, cujo pressuposto é que os atores educativos são coprodutores de saberes e não “usuários” de conhecimentos elaborados por terceiros. Essa abordagem metodológica converge para os propósitos dos Mestrados Profissionais em Educação que, segundo Marli André,

[...] enfatizam a necessidade de envolvimento ativo do sujeito no processo de apropriação de conhecimentos, assim como a criação de

coletivos colaborativos, que permitam a partilha de conhecimentos e a construção conjunta de novos conhecimentos. (ANDRÉ, 2017, p. 106)

Essa escolha também se justifica porque se observa que os professores estão descontentes com os programas de formação, mas não sabem o porquê; estão cansados de receber tantos cursos prontos, com receitas do que e como fazer em sala de aula. Talvez tenham cansado de reclamar e remar contra a maré; talvez escutem tudo o que se diz na formação, mas quando entram em sua sala e fecham a porta, fazem aquilo que acham certo. Quanto mais percebemos o esforço das políticas neoliberais de controlar e regular o trabalho dos professores e profissionais da educação, mais urgente se torna a reflexão. Além disso, entendemos que os professores precisam pensar sobre educação, sobre multiculturas, sobre currículo, sobre seu fazer, para então poder decidir como fazer acontecer a educação de qualidade que respeite os direitos humanos.

Dentre os pesquisadores que adotaram essa abordagem, destacamos Kenneth M. Zeichner (2008), que traz a ideia de uma formação docente mais reflexiva para, então, chegar a um ensino reflexivo. Por meio das contribuições desse autor, percebe-se o quanto realmente os professores cumprem suas tarefas de modo mecanizado, sem valorizar muito o pensar. Este é o objetivo das políticas neoliberais: treinar os professores para que eles treinem seus alunos em moldes previamente formados.

Zeichner iniciou seus estudos sobre formação reflexiva de professores em 1976 e um dos resultados que ele destaca em seu texto (Ibid.) é que apesar de os professores serem bons tecnicamente falando, pois se preocupavam com a forma de passar os conteúdos, eles não pensavam no significado e nos motivos de suas escolhas. Em sua maioria, os professores não sabiam de onde vinham os currículos. Esse fato não nos é dado nos cursos de formação inicial de professores. Aprende-se na prática, nos questionamentos, ou na continuidade dos estudos.

A ideia de formação reflexiva vai contra a ideia de professores-participantes passivos; o que ela defende é que existam professores-participantes ativos, reflexivos, que pensem sobre sua prática. Os professores estão cansados de ouvir o que eles devem fazer e como fazer. A repetição e a falta de motivação para novos caminhos trazem o desânimo, e fazem o professor enxergar apenas os problemas, principalmente os de indisciplina.

A palavra reflexão pode ter sentidos diferentes, de acordo com a intenção em que é empregada, mas aqui aproveito apenas a pergunta que Zeichner (2008, p. 541) coloca: “A formação docente reflexiva significou um desenvolvimento real dos professores? ”. Neste estudo, tivemos a intenção de investigar se as sessões reflexivas propostas podem significar desenvolvimento na questão da Educação em Direitos Humanos para os participantes. A citação a seguir relaciona muito bem os objetivos de um processo reflexivo com a EDH.

A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. (ZEICHNER, 2008, p. 545)

Alice Yoko Horikawa (2008) também colabora com a metodologia deste trabalho. Nessa perspectiva, o pesquisador deve se aproximar dos participantes da pesquisa para entender e vivenciar a cultura escolar. Estamos propondo que, por meio da estratégica de organização de sessões reflexivas, a interação entre o pesquisador e os participantes seja:

[...] pautada por uma dinâmica em que o pesquisador lança questões acerca da ação do professor, ajudando-o a realizar as conexões entre os objetivos pretendidos, a ação realizada e teorias que podem esclarecê-la. Nesse caso, é importante que o professor estabeleça uma interlocução em que, ao professor, seja permitido expor suas convicções, fundamentá-las, confrontá-las e reorganizá-las. (HORIKAWA, 2008, p. 26)

De acordo com Tripp (2005), é difícil localizar a origem histórica da pesquisa-ação, mas a sua denominação é atribuída ao psicólogo Kurt Lewin (1946), que utilizou essa modalidade de pesquisa na década de 1940, nos Estados Unidos, com grupos socialmente excluídos (mulheres, negros, adolescentes de rua). A motivação de Lewin, que era judeu, surgiu de suas inquietações sobre as razões pelas quais o povo judaico havia sido subjugado a tantas opressões no contexto da Segunda Guerra Mundial. Por isso, tinha a convicção de que a origem social da pesquisa precedia as preocupações teóricas.

Experiências semelhantes de pesquisas foram realizadas nas décadas seguintes, em diferentes campos de aplicação, como na administração, agricultura, saúde e até em negócios bancários, via Banco Mundial (TRIPP, 2005). Essa

diversidade de usos indica que diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas podem ser combinadas com essa metodologia. Desse modo, pode-se dizer que a pesquisa-ação caracteriza-se mais por um conjunto de princípios investigativos do que por uma metodologia de análise. Essa é a razão pela qual, em cada caso, é necessário que o pesquisador explicita o referencial teórico que vai utilizar na condução de sua pesquisa. Isso porque, segundo Tripp (2005, p. 445), ao longo do tempo, surgiram muitas variedades de pesquisa-ação.

Carr e Kemmis (1986) identificaram três modelos de pesquisa-ação: a pesquisa-ação técnica; a pesquisa-ação prática; e a pesquisa-ação emancipatória. No primeiro modelo, a presença do pesquisador como agente externo ainda é forte e o pesquisado é comumente chamado do “participante”, como nas pesquisas sobre currículo realizadas pelo norte-americano Stephen Corey (1979, apud TOLEDO; JACOBI, 2013). Como alternativa à pesquisa-ação técnica, pesquisadores como Freire (1997), Stenhouse (1996) e Zeichner (1993) propõem que o professor se transforme em pesquisador de sua prática, havendo uma maior valorização desses saberes em relação à teoria. O diferencial da perspectiva emancipatória, defendida por Carr e Kemmis (1988), e também sugerida por Ibiapina (2008), é que ela pretende:

[...] dar conta da realidade microssocial sem perder de vista o aspecto histórico e político do macro contexto social, possibilitando aos indivíduos compreenderem a ligação entre o que eles vivem e acreditam e o que lhes é dito ou imposto. (IBIAPINA, 2008, p. 26)

Apesar das diferenças, o ponto comum entre os que defendem essa abordagem é a recusa da tese da neutralidade científica que distancia o sujeito (pesquisador) do seu objeto de estudo. Por essa razão, a pesquisa-ação tem sido alvo de críticas e desconfiança quanto à sua “cientificidade”, principalmente por parte daqueles que ainda se identificam com a tradição positivista. Para estes, é difícil aceitar a ideia de que a pesquisa se desenvolva como um sistema aberto e dinâmico, no qual o pesquisador não possui controle prévio sobre os rumos e desdobramentos da investigação. Justamente por isso, os próprios defensores dessa abordagem alertam para o risco de se cair no “praticismo” ou no “subjetivismo”. Para Thiollent (2011), por exemplo:

[...] sem as ideias de ciência e de racionalidade corre-se o risco da pesquisa-ação cair no irracionalismo – associado ao obscurantismo e às manipulações de toda ordem. Pode-se optar por instrumentos de

pesquisa dialógicos, experimentar situações reais, onde as variáveis não são isoláveis, intervir conscientemente no processo, sem por isso abandonar a preocupação científica. (THIOLLENT, 2011, apud TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 160).

Para evitar esses riscos, uma série de cuidados devem ser seguidos pelo pesquisador que opta pela pesquisa-ação colaborativa. Ibiapina destaca os seguintes momentos essenciais desse tipo de investigação:

[...] a sensibilização dos colaboradores, a negociação dos espaços e tempos, o diagnóstico das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios, as sessões de estudo intercaladas pelos ciclos de reflexão interpessoal e intrapessoal de análises das práticas docentes. (IBIAPINA, 2008, p. 38)

No que se refere aos procedimentos práticos da pesquisa, diversas estratégias colaborativas podem ser utilizadas. Entre elas, a autora sugere a organização de “sessões reflexivas”, de caráter formativo e investigativo, que foram adotadas nesta pesquisa.

5.2.3 As sessões reflexivas

De acordo com Ibiapina (2008, p. 83), as sessões reflexivas se organizam em torno de quatro eixos de questionamentos: a *descrição* (o que eu faço?); a *informação* (qual o sentido dessas ações?); o *confronto* (como cheguei a ser assim?); e, por fim, a *reconstrução* (o que e como mudar?).

As questões centrais de cada eixo se desdobram em diversas outras, levando ao aprofundamento das reflexões; podem ter como suporte o uso de textos didáticos, textos teóricos, narrativas sobre a prática, vídeos educativos, entre outros dispositivos que podem ajudar na compreensão das questões problematizadas pelo pesquisador.

Por fim, de acordo com a autora, as sessões devem ser sistematizadas pelo pesquisador, com a finalidade de reconstruir, *com* os docentes, os componentes teóricos de suas práticas, visando a sua reelaboração e avaliação das possibilidades de mudança (IBIAPINA, 2008, p. 97).

Neste estudo, a princípio, pretendeu-se envolver, como sujeitos da pesquisa: a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I; a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II; a orientadora educacional; e um inspetor de alunos. Ao longo da pesquisa, estendemos a proposta aos professores da mesma unidade escolar para

que fosse possível contrastar os resultados e melhor entender as possibilidades de mudanças e os desafios que a EDH encontram na escola. Conseguimos a participação de 14 (catorze) professores da unidade escolar.

As sessões reflexivas planejadas (APÊNDICE 2) para a equipe gestora foram as mesmas realizadas com os professores, mas as sessões dos professores sofreram algumas alterações conforme o desenvolvimento e dinâmica das sessões (APÊNDICE 3). Como o número de participantes na sessão dos professores foi maior (catorze participantes), foi necessário mais tempo para a discussão de cada questão geradora. Além disso, conseguimos realizar 3 (três) sessões das 4 (quatro) previstas, somando, então, 7 (sete) sessões reflexivas ao todo, que resultaram em um rico material que permitiu um diagnóstico da realidade vivida dentro da escola.

As sessões reflexivas tiveram em média 50 (cinquenta) minutos de duração cada, ocorreram em datas marcadas de acordo com a disponibilidade da agenda dos participantes. O quadro a seguir mostra as datas em que foram realizadas:

Quadro 6 – Cronograma das sessões reflexivas.

Data da sessão	Participantes
11/11/2016	Grupo da gestão: coordenadora do Ens. Fund. I, coordenadora do Ens. Fund. II, orientadora educacional e o inspetor de alunos
05/12/2016	Grupo da gestão: coordenadora do Ens. Fund. I, coordenadora do Ens. Fund. II e a orientadora educacional.
12/12/2016	Grupo da gestão: coordenadora do Ens. Fund. I, coordenadora do Ens. Fund. II e a orientadora educacional.
14/12/2016	Grupo da gestão: coordenadora do Ens. Fund. I, coordenadora do Ens. Fund. II e a orientadora educacional.
25/09/2017	Grupo de professores: 13 participantes
30/10/2017	Grupo de professores: 12 participantes
06/11/2017	Grupo de professores: 13 participantes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As sessões fluíram com as seguintes questões geradoras:

- O que você pensa sobre Direitos Humanos?
- Os Direitos Humanos podem ser trabalhados na escola? Como e quando?

- Nós vivemos casos de desrespeito aos Direitos Humanos na escola? E na sociedade?
- Quais iniciativas já foram realizadas na escola sobre o tema?
- E quais foram os resultados?
- Quais são as situações que violam nossos direitos? Nós conseguimos ver essas situações no cotidiano escolar? Discriminação é violação de direitos?
- Como são resolvidos os conflitos? Temos normas de convivência? Temos Projeto político-pedagógico?
- Que tipo de educação queremos?
- O que seria educar em Direitos Humanos?

Para as sessões, houve preparação do local, como ambiente fechado, com uma mesa organizada para que todos os participantes pudessem se ver, computador disponível para a apresentação de slides, som para apresentação de trechos de vídeos que estimulassem a discussão. Também foram oferecidos lanche e bebidas para que os participantes pudessem se sentir confortáveis e bem acolhidos.

As sessões foram gravadas e depois transcritas⁵, com o consentimento dos pesquisadores-colaboradores, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (APÊNDICE 5).

5.3 – Procedimentos de análise dos dados: os núcleos de significação

Apresentamos agora os procedimentos escolhidos para a realização da análise dos dados, e o passo-a-passo da metodologia escolhida. Como vimos anteriormente, as muitas variedades de pesquisa-ação existentes e já experimentadas deixam em aberto e a cargo do pesquisador explicitar os fundamentos teóricos que orientarão a análise dos processos e produtos que resultarão do esforço do trabalho colaborativo.

⁵As transcrições foram feitas por uma empresa especializada, dessa forma, cabe tornar claro os códigos que foram usados para identificação dos participantes: P – pesquisadora, O1- orientadora educacional, C1 – coordenadora pedagógica do ensino fundamental I, C2 – coordenadora pedagógica do ensino fundamental II, I- inspetor de alunos, F1,2...- professora, F corresponde a falante mulher, H 1, 2...- professor, H corresponde a falante homem.

Por essa razão, não há, na literatura, um modelo único e fechado sobre como realizar essa etapa da pesquisa.

Sendo assim, o critério mais importante é que a metodologia de análise mantenha coerência epistemológica com a postura adotada ao longo de todo o trabalho de pesquisa. No caso da pesquisa colaborativa, o esforço dos sujeitos não é apenas para intervir na prática, mas para produzir novos conhecimentos, sendo o exercício reflexivo uma categoria epistemológica importante. Nesse processo, tanto o pesquisador como os colaboradores vão transformando a sua compreensão sobre o objeto pesquisado e, portanto, produzindo novos sentidos e significados em relação às suas práticas.

Segundo Aranha (2015), cada escola produz sua própria cultura, como pensamentos, comportamentos, atitudes presentes em cada estabelecimento de ensino. Dessa forma, os resultados dessa pesquisa são significações produzidas pela equipe gestora e equipe docente em consequência de sua relação com a atividade que exercem e com o meio em que estão inseridos.

Coerente com essa perspectiva, a metodologia de análise proposta por Aguiar (2006) nos pareceu um caminho interessante, na medida em que propõe, com base na perspectiva sócio-histórica, apreender os *sentidos* produzidos pelos sujeitos ao longo do processo. O que se busca, no processo de análise por essa abordagem, não é meramente descrever a realidade, mas compreendê-la. Parte-se, então, das falas dos sujeitos para encontrar nelas os significados e sentidos que expressem o seu pensamento, como produção histórica e social.

A fim de compreender melhor o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. (AGUIAR, 2006, p. 14)

Aguiar (2015) traz Vigotski para nos ajudar a entender os significados e sentidos nesse trabalho de análise. Para Vigotski, os significados representam o paradoxo entre pensamento e linguagem porque o significado pode conter mais do que demonstra a fala. Dessa forma, temos que construir uma metodologia científica de análise para olhar os significados e ir além da apresentação de palavras, buscando no diálogo entre pensamento e linguagem os sentidos que possam estar escondidos nas falas.

Essa abordagem de análise pressupõe a leitura sistemática do material coletado – em nosso caso, o registro das discussões realizadas durante as “sessões reflexivas” – para identificar os temas que aparecem com mais frequência na fala dos sujeitos, em busca de indicadores que vão constituir o que Aguiar (2015) denomina de “núcleos de significação”.

O primeiro passo para a realização da análise foi a leitura flutuante, que são as leituras repetidas, feitas no material coletado das sessões reflexivas – as falas dos sujeitos. Com essa leitura flutuante, buscamos destacar o que mais chama a atenção nas falas, “o levantamento de pré-indicadores consiste na identificação de *palavras* que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito.” (AGUIAR, 2015, p. 61 e 62). Vejamos um exemplo do levantamento dos pré-indicadores:

Recorte 1 – Trecho de transcrição da primeira sessão com os docentes.

F6: Gi : Modo de vida.

F7: Dali: **Respeito às diferenças.**

F1: Ingrid: Nossa. Eu penso em **cadeias**. Olha só que horror.

((risos))

F1: Não, mas é. A gente vê aqueles noticiários de cadeia e tal, não é? Porque direitos humanos, o cara precisa daquilo, daquilo... ((acha graça)) e eu falo “gente, aquele ((acha graça)) (inint) [00:05:53] não teve nada de direito humano”. Então. É um pensamento ruim para uma professora reconheço, mas nossa, fala direitos humanos, eu logo lembro daquelas coisas. Teve, qual é o filme? **Tropa de Elite, que ele fala “ah, aqui, direitos humanos”. E aí eu fico pensando “gente”... eu acho que todos deveriam ter, mas como isso é usado. Que pena que nós, que, entre aspas, trabalhamos com as regras e não temos os direitos ((acha graça)) e quem não trabalha com as regras tem. E eu falo “que mundo louco é esse”.**

F7: Dali: Eu acho que é uma questão também que a gente só pensa no direito humano quando alguém faz uma coisa de muito diferente. A gente que é normal, que tem uma rotina de vida normal, **a gente não pensa nos nossos direitos porque a gente se enquadra dentro da sociedade.**

F6 Gi: Então, mas (inint) [00:06:39] normal, não é? Porque assim, normal para mim é uma coisa. Abrange os direitos humanos. Mas para outra pessoa pode ser, é diferente, mas do meu ponto de vista, mas também é normal.

F7 Da: Sim. **Então. Por isso que “ah, ele cometeu um crime, ele está fora do padrão da sociedade”, então ele tem que buscar os direitos humanos. Mas e a gente que está dentro dos padrões? A gente não busca os nossos direitos humanos?**

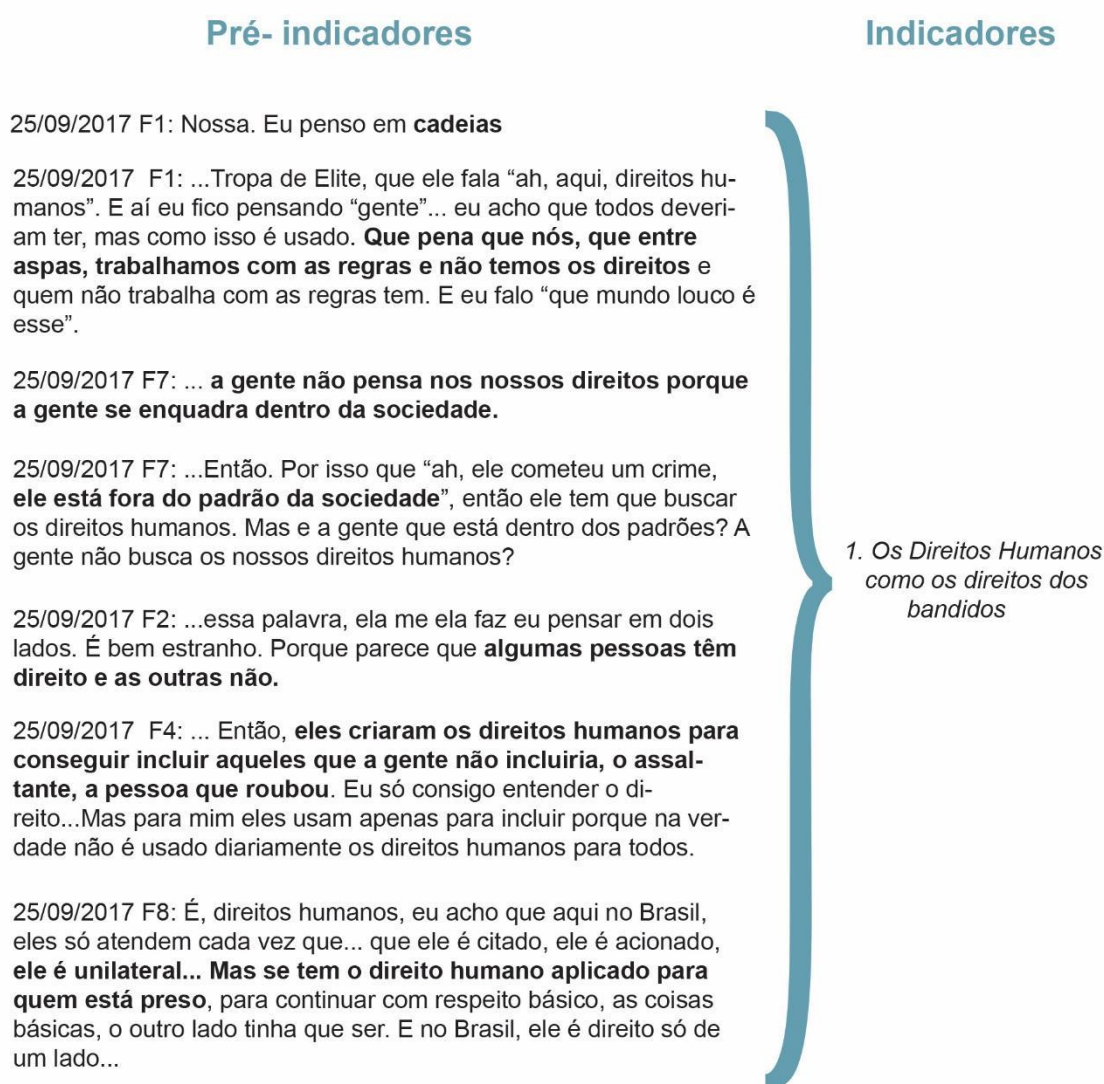
Fonte: Transcrição da sessão reflexiva realizada pela pesquisadora em 30/09/2017.

Após a sistematização dessa primeira etapa, da revelação dos pré-indicadores – por meio das leituras flutuantes e destaques de palavras que aparentemente têm significados; passamos então à fase de interpretação desses pré-indicadores, buscando ir além do destaque das palavras e sim, dos significados delas, articulando

as falas que constatam contradições, similaridades, complementariedade e até a evolução em um pensamento sobre a própria prática do sujeito. Surgem, dessa articulação, os indicadores.

Os pré-indicadores completos estão no APÊNDICE 6 desta pesquisa. No esquema a seguir é possível entender como foi o processo para chegar aos indicadores a partir das falas dos sujeitos:

Figura 1 – Procedimentos de análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após organizar os indicadores, podemos dizer que já estamos no começo da interpretação que nos permite avançar para os núcleos de significação. A organização de todos os pré-indicadores em indicadores está no APÊNDICE 7.

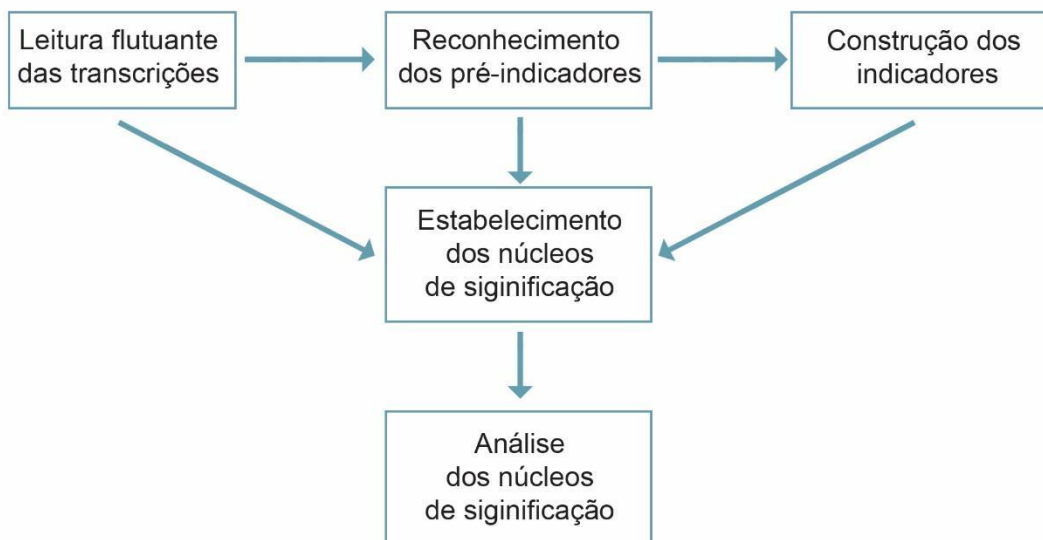
A terceira e última etapa desse processo de análise consiste em sistematizar os indicadores em núcleos de significação, nos quais “o processo de síntese é retomado (mais uma vez) com o intuito de abstrair as contradições que configuram as relações entre os indicadores” (AGUIAR, 2015, p. 68).

Não é uma etapa fácil, pois exige muita leitura, tanto do material coletado, quanto da teoria que embasa esta pesquisa.

Sair da aparência não é trabalho fácil. Implica, como já frisamos, dar um tratamento teórico-metodológico às mediações desveladas, apreendidas pelo trabalho de análise. Para isso, faz-se necessário recorrer às categorias oriundas da teoria e do método, de modo que nos possibilitem caminhar na direção de explicações cuja finalidade consiste em revelar não o sujeito individualizado, mas a síntese de múltiplas mediações que, sem deixarem de remeter ao sujeito em foco, expandem nosso conhecimento sobre uma realidade concreta que supera a ideia de sujeito como ser em si mesmo, mas que, sem dúvida, tem o sujeito como sua unidade, seu motor. (AGUIAR, 2015, p. 65)

Nessa fase da análise, devemos superar os significados aparentes em busca da relação das palavras com seus significados sócio-históricos. É um momento de síntese dos indicadores em núcleos de significação. Segundo Aranha (2015), para realizar a fase de interpretação dos núcleos de significação, é necessário “revisitar todo o processo descrito até agora, porém, com um outro olhar” (ARANHA, 2015, p. 105). Portanto, mais uma vez foi realizada a leitura de todos os procedimentos: das transcrições com destaques nas palavras com significados, leitura dos pré-indicadores e em seguida dos indicadores. Depois, iniciamos o processo de interpretação e estabelecimento dos núcleos. A figura a seguir tem o objetivo didático de melhorar a compreensão dos passos seguidos.

Figura 2 – Etapas do processo de análise.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse processo de organização dos núcleos – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios – é possível identificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados, o que possibilitará uma análise mais consistente. (AGUIAR, 2006, p. 20).

Ou seja, a compreensão não é obtida seguindo a sequência linear das falas, mas relacionando-as entre si e de modo articulado ao contexto social e histórico em que são produzidas. Essa abordagem permite ao pesquisador apreender os sentidos em que as palavras estão sendo usadas pelos sujeitos, pois, segundo Aguiar (2015), as palavras estão cheias de significados e de sentidos. Uma palavra, quando é dita, carrega com ela o seu significado literal e seu sentido sócio-histórico.

Os dados obtidos nas sessões reflexivas e analisados de acordo com os procedimentos antes mostrados serão descritos e discutidos com a teoria de Educação em Direitos Humanos, dialogando principalmente com os participantes da pesquisa, no próximo capítulo.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

No capítulo anterior, esclarecemos a abordagem metodológica utilizada para a análise desta pesquisa, com base na teoria sócio-histórica. Neste capítulo, vamos descrever e discutir os *sentidos* que identificamos nas falas dos sujeitos ao longo das sessões reflexivas, para então compreender a realidade e as possibilidades de incorporação da EDH na escola.

Seguindo os procedimentos anteriormente descritos, chegamos aos seguintes núcleos de significação:

1. Concepções de DH e de EDH para a equipe gestora;
2. Aquilo que falta para um projeto de EDH na escola está no outro: falta respaldo, falta reflexão para o professor, falta tempo, falta respeito;
3. Concepções de Direitos Humanos para o grupo de professores: Contradições entre escola e sociedade;
4. O professor não tem direito. “Porque é uma coisa de todo mundo ter direito, todo mundo ter direito, e aí você fala: Onde está o meu nesse?” (30/10/17 F1);
5. Aquilo que falta para que um projeto de EDH aconteça na escola;
6. Incertezas e angústias do professor. “É igual a um abismo, a gente chega e fala: Nossa, o que eu faço agora? Volto pra trás? Voo? Será que eu tenho asas pra voar? Mas eu não posso... O que será que eu faço? Ou eu faço ou eu vou enlouquecer” (06/11/17 F2).

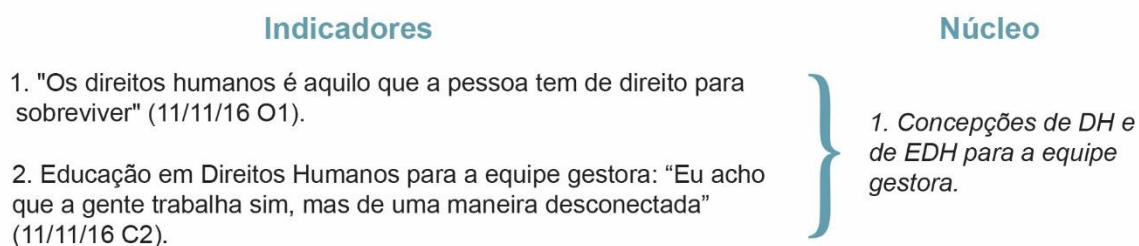
A análise dos núcleos de significação foi realizada em dois momentos. Primeiro, a análise dos núcleos produzidos nas sessões da equipe gestora; em seguida, a análise dos núcleos produzidos nas sessões da equipe docente. Ao analisar tais núcleos, foi possível estabelecer convergências e divergências com os núcleos dos dois grupos.

Começaremos a análise dos núcleos de significação **pelos núcleos da equipe gestora**. Como já abordamos, os núcleos são constituídos de indicadores, que por sua vez são constituídos por pré-indicadores. Como são muitos, os pré-indicadores

se encontram no APÊNDICE 6. Dessa forma, cada núcleo que será discutido virá antes com um esquema didático, mostrando os indicadores, que, por suas significações, formaram os núcleos.

6.1 Núcleo 1: Concepções de DH e EDH para a equipe gestora

Figura 3 – Núcleo 1.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dentro desse núcleo, pudemos observar as significações da equipe gestora sobre os direitos humanos, interpretando-os como os direitos naturais, como os direitos que as pessoas precisam para sobreviver, mostrando, dessa forma, uma visão de senso comum dos direitos humanos. Essa interpretação pode ter surgido por conta da palavra "humano" na definição dos direitos. Os direitos naturais não deixam de ser direitos humanos, mas não são sua síntese.

Quando a equipe gestora fala que a escola trabalha a questão dos direitos de forma desconectada, e ainda que a escola trabalha todos os dias, mas de forma descontextualizada, demonstra que a equipe entende que os direitos humanos são trabalhados na escola, pois é um tema que *"tá tão inserido em tudo que a gente faz diariamente"* (11/11/2016 C1), em todas as situações cotidianas. Porém, nessas situações, os agentes escolares não ficam nomeando o assunto, tratando-os como de direitos humanos, quando corrigimos um aluno que age de maneira preconceituosa, por exemplo.

*"Eu acho que a gente trabalha sim, mas de uma maneira **descontextualizada** não, não é descontextualizada, é **desconectada**, isso é um problema não só dos direitos humanos*

porque muitos temas que são trabalhados na escola nós trabalhamos assim” (11/11/2016 C2).

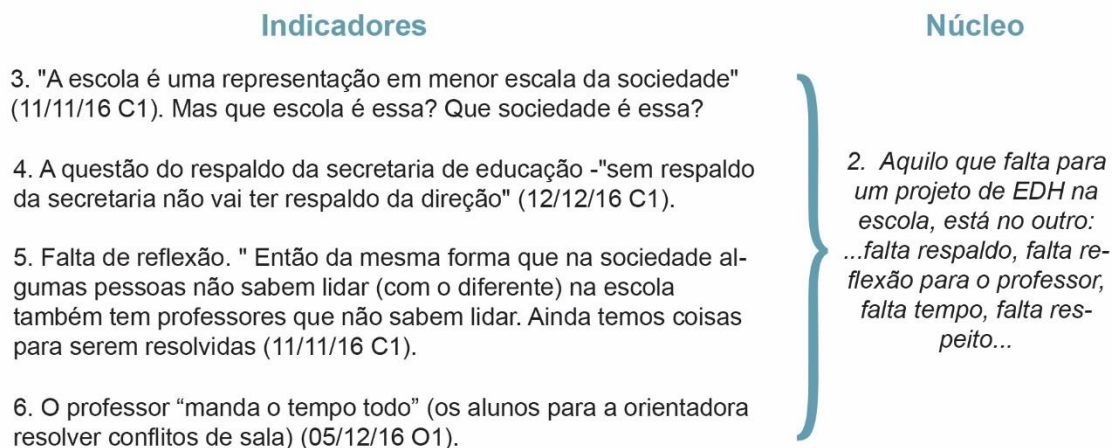
Marilena Chaui ajuda-nos a entender as falas de senso comum da sociedade:

- São subjetivos, isto é, exprimem sentimentos e opiniões individuais e de grupos...
- Levam a uma avaliação qualitativa das coisas... são julgadas por nós como grandes ou pequenas, doces ou azedas, pesadas ou leves, novas ou velhas, belas ou feias, quentes ou frias, úteis ou inúteis...
- Em decorrência das generalizações, tendem a estabelecer relações de causa e efeito entre as coisas ou entre fatos: “dize-me com quem tu andas e te direi quem és”... (CHAUI, 2006, p. 217)

Vimos nas falas da equipe gestora o senso comum dos direitos humanos, suas opiniões, seus julgamentos e generalizações. Diferente de uma atitude científica, que, em primeiro lugar, desconfia das coisas, traz dúvidas e incertezas e busca objetividade, com critérios de investigação estruturados.

“A ideia de direitos humanos como algo complexo idealizado ou distante da vida concreta gera uma postura de passividade” (ASSUMPÇÃO E LEONARDI, 2017, p. 86, 87). A interpretação de que os direitos humanos são direitos naturais do homem, além de gerar a postura de passividade, ainda constituem um empecilho para o trabalho da EDH na escola, pois, como a gestão da escola poderia intervir em problemas relacionados a conflitos de convivência se não são reconhecidos e nem vistos como problemas? Dessa forma, sem conhecer e reconhecer adequadamente as questões cotidianas relacionadas aos direitos humanos tece-se um impedimento de uma possibilidade de intervenção e de prevenção de violação de direitos.

6.2 Núcleo 2: Aquilo que falta para um projeto de EDH na escola está no outro: falta respaldo, falta reflexão para o professor, falta tempo, falta respeito...

Figura 4 – Núcleo 2.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com esse núcleo pudemos observar alguns empecilhos para o desenvolvimento de um possível projeto de EDH na escola. A equipe gestora afirma que *"a escola é uma representação em menor escala da sociedade"* (11/11/16 C1). E que como as crianças e os adolescentes estão em formação, na escola seria mais fácil de realizarmos um trabalho em EDH. Mas que escola é essa? Que sociedade é essa? Ao longo das sessões, pudemos ver que a equipe acredita que o preconceito existe na nossa escola e na sociedade. Porém, na sociedade, lidar com o assunto é mais difícil por conta de paradigmas.

A escola tem projetos que trabalham a africanidade, por exemplo; mesmo assim, as atitudes preconceituosas e racistas continuam acontecendo, **"então alguma coisa está errada"** (11/11/16 C2).

Muitas questões de paradigmas ainda são reforçadas na escola, como jogo de futebol só para meninos e jogo de vôlei para as meninas, ou *"você não vê menino trazendo boneca para a escola nem menina trazendo carrinho"* e se acontece *"até as professoras acham estranho"* (11/11/16 C1). **"Acho que a escola incentiva um pouco"** (11/11/16 C2).

Para a equipe gestora, a sociedade não sabe lidar com as questões de diferença, e na escola reproduzimos o que a sociedade faz, e vamos além porque incentivamos, *"da mesma forma que na sociedade algumas pessoas não sabem lidar,*

na escola também tem **professores que não sabem lidar**, ainda temos algumas coisas para serem resolvidas” (11/11/16 C1).

“Nossa escola se preocupa em passar o conteúdo. A gente forma literalmente essas crianças, colocamos todas nas formas” (11/11/16 C2).

Dessa forma, podemos interpretar que a educação que fazemos é uma educação que incentiva paradigmas e privilegia o conteúdo. É uma educação vinda da concepção econômica, como já citado no capítulo 3 desta dissertação. Segundo Haddad e Graciano (2006), essa educação é considerada como “capital humano”. Podemos lembrar também Silva (2010) que nos traz a solidariedade, a humildade, o respeito ao próximo como valores que deveriam ser mais importantes que as exigências econômicas.

Historicamente a escola tem exercido papel paradoxal. Se de um lado é reafirmada sua importância na promoção dos direitos fundamentais, de outro, a escola, como principal agente institucional da educação, tem servido igualmente a fins discricionários, promovendo práticas de intolerância, cultivando preconceitos, reforçando desigualdades sociais, homogeneizando diversidades. Os exemplos de determinadas práticas voltadas não para promover, mas para estigmatizar indivíduos, grupos ou culturas igualmente se multiplicam no interior das escolas. Figuras como espécies de retratos sociais, presentes na sociedade mais ampla, por vezes tratados com a mesma carga de preconceitos pelas escolas. (OLIVEIRA, 2017, p. 133)

Outro impedimento seria falta de respaldo da secretaria de educação e a inexistência de gestão democrática. Segundo a equipe gestora, não conseguimos trazer a democracia para dentro da escola porque a sociedade não deixa. Acreditamos que essa “sociedade” é o governo vigente que tem uma administração centralizadora, conforme já descrevemos na caracterização do município.

Os participantes afirmaram que os professores não podem falar de determinados assuntos, geralmente de assuntos polêmicos envolvendo os paradigmas da sociedade. Dessa forma, os professores não têm respaldo da direção, que também não terá respaldo da secretaria de educação.

*“Mas cada vez menos se fala de todos os assuntos polêmicos, a gente fala cada vez menos, a gente pensa cada vez menos e **não ensina os alunos a pensar**, a gente não discute mais nada” (11/11/16 C2).*

Para a equipe gestora, alguns professores não sabem lidar com o diferente. Dessa forma, precisariam passar por um processo de reflexão, *“porque às vezes ele vem pra escola tão vestido de suas convicções que ele tem dificuldade de aceitar...”* (05/12/16 C2). Entendemos, então, que o professor acaba reproduzindo o que ele aprendeu na sociedade. Podemos ver isso quando a equipe gestora diz que o professor sempre fala que quer um aluno crítico, quer que os alunos reflitam, mas quando os alunos questionam algo que o professor fez, para o professor o aluno está respondendo mal: *“quando o aluno critica ele não está sendo reflexível, está desrespeitando”* (12/12/16 O1).

A equipe reconhece que precisariam ser discutidos esses paradigmas com os professores primeiro, antes de se pensar em um projeto de EDH para a escola. No final das sessões, não se falava mais em formação para os professores e sim em sessões reflexivas como as que fizemos.

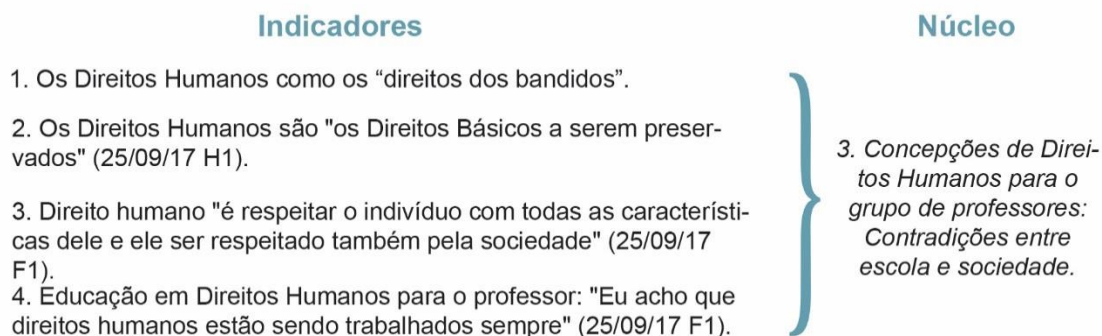
“Só essas sessões reflexivas que estamos fazendo, se a gente conseguisse fazer essas sessões com os professores já muda a prática da pessoa” (14/12/16 C2).

As sessões reflexivas permitiriam que o professor falasse, tivesse o direito de ser ouvido, como uma oportunidade de ser respeitado. Interessante o fato de a equipe gestora entender que o professor seria respeitado só pelo fato de ser ouvido.

Agora apresentaremos uma discussão com base **nos núcleos encontrados nas sessões com a equipe docente.**

6.3 Núcleo 3: Concepções de Direitos Humanos para o grupo de professores: Contradições entre escola e sociedade

Figura 5 – Núcleo 3.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na concepção dos professores participantes das sessões, vemos a interpretação de direitos humanos como os direitos naturais, como os “*direitos básicos a serem preservados*” (25/09/17 H1), da mesma forma que apareceram nas sessões da equipe gestora também a ideia de direitos humanos como os direitos dos bandidos. Essa interpretação apareceu bem forte entre os participantes do grupo. Muitos professores concordavam e reafirmavam que os direitos humanos serviam para incluir aquele que nós não incluiríamos: “**o assaltante, a pessoa que roubou**” (25/09/17 F4).

Vemos então que foi marcante a interpretação de senso comum dos direitos humanos conforme argumentamos na análise da equipe gestora. Segundo Haddad (2006) “concepções inadequadas” de DH podem significar empecilhos no caminho de um projeto de EDH na escola. Sabemos que o tema dos direitos humanos é tratado exaustivamente em “debates políticos” e pela “mídia”, e é por isso que entendemos o motivo dos professores trazerem essas concepções de direitos humanos. São essas concepções que eles sempre ouvem nas mídias sociais e televisivas.

No texto de Assumpção e Leonardi (2015), vemos que são inúmeras as interpretações de Direitos Humanos, e, realmente, a forma bem conhecida de distorção dos direitos humanos é afirmar que são os “direitos dos bandidos”. Como se os direitos humanos existissem apenas para uma parcela da população. E é bem isso que vimos nas falas de alguns professores.

*“A gente não pensa nos nossos direitos porque **a gente se enquadra dentro da sociedade**” (25/09/2017 F7). “**Algumas pessoas têm direito e as outras não**” (25/09/2017 F2).*

Podemos então perceber o quanto o conceito de direitos humanos é distorcido em nossa sociedade. É necessário entender e educar para o entendimento de que os direitos humanos não existem só para alguns e que estão presentes sim em discussões de violência e segurança, mas não apenas nelas.

Dessa forma, seria importante que o início do trabalho em EDH dentro da escola pudesse se dar pela correção dessas concepções que não são a síntese da discussão dos direitos humanos. A questão da violência e criminalidade tem um espaço grande na discussão, principalmente se considerarmos a história do Brasil, história marcada por abusos de poder na ditadura militar, marcada por três séculos de escravidão, como já discutimos no capítulo 2; porém, para buscar uma incorporação da EDH na escola, desconstruir esse conceito de direitos dos bandidos e construir o conceito de direito de todos, e de que é possível educar em direitos humanos, é extremamente importante.

Segundo Sader (2007, p. 82-83), a discussão sobre os direitos humanos possui limitações principalmente na “sua capacidade de se construir como uma força educadora significativa na consciência das pessoas. ” A primeira limitação aparece com o primeiro impulso que vem à cabeça das pessoas, de se pensar nos crimes violentos e os “direitos dos bandidos”, e que muitas vezes são impressões sensacionalistas criadas pela mídia que comercializa o tema apenas para lucrar e criar indignação moral e fomentar o espírito de vingança.

O que chama a atenção é que quando os professores foram questionados sobre a possibilidade de trabalhar essa temática na escola, percebeu-se que a visão sobre direitos humanos na sociedade era diferente da visão de um direito humano na escola, diferente e contraditória, quando os professores falam que “*os direitos humanos estão sendo trabalhados sempre*” (25/09/17 F1) e que direito humano “*é respeitar o indivíduo com todas as características dele e ele ser respeitado também pela sociedade*”. Com essas falas, percebemos uma outra visão, como uma versão diferente desses direitos dentro da escola.


*“Então é aquilo que eu entendo como correto, nós, como professores, a gente vai embutindo isso nos alunos, **mas não existe uma aula para isso**” (25/09/2017 F6).*

Essa visão supera o senso comum e demonstra então uma possibilidade de Educação em Direitos Humanos na escola, que não prevê aulas expositivas sobre direitos naturais, sobre constituição e sim educação pelo exemplo, que possa auxiliar nos conflitos do dia a dia e diminuir diferenças.

Um desafio ainda maior que o conceito de DH é o que abordaremos no próximo núcleo.

6.4 Núcleo 4: O professor não tem direito. “Porque é uma coisa de todo mundo ter direito, todo mundo ter direito, e aí você fala: Onde está o meu nesse?” 30/10/17 F1.

Figura 6 – Núcleo 4.

Indicadores	Núcleo
<p>5. "A gente é cobrado por garantir o direito dele." Mas e o dever quem cobra? "Porque eles não sabem os deveres" 25/09/17 F7.</p> <p>6. Professor desrespeitado e sem direitos. "A gente também é desrespeitado não é? 25/09/17 F1.</p> <p>7. Características de São Caetano do Sul.</p>	 <p>4. O professor não tem direito. " Porque é uma coisa de todo mundo ter direito, todo mundo ter direito, e aí você fala: Onde está o meu nesse?" 30/10/17 F1.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O principal significado desse núcleo são os direitos violados do professor e o quanto ele está descontente com a forma com que é tratado pela escola, pelo governo e pela sociedade. No capítulo 3, Haddad (2006) trata sobre o desafio do professor falar sobre direitos, educar em direitos quando muitos professores têm seus direitos violados: “*Então, mas como trabalhar direitos se a gente desconhece os nossos?*” (30/10/2017 F6). Tratar o tema dos direitos humanos exige praticidade, exige educar pelo exemplo e combater violações diariamente, tarefa difícil quando o próprio professor não é respeitado.

Educar em Direitos Humanos também é um caminho de luta pela autonomia dos professores. Com as sessões pudemos perceber que antes de querer formar um sujeito de direitos, é necessário formar um professor sujeito de direitos, aquele que conhece seus direitos, luta por uma escola democrática e pela sua autonomia.

*“Para conseguir dar aula... agora eu estou quase chegando à conclusão que tem que **estudar legislação**” (30/10/17 F1).*

*“... Isso... E essa é a nossa função assim, ser crítico, ensinar os nossos alunos a serem críticos para a gente construir uma sociedade melhor. E na base a gente já é tolhido, já é podado e se a gente desconhece os nossos direitos, isso cai como retaliação. Agora, se você sabe dos seus direitos, aí a coisa muda de figura, mas o quanto **a gente também é desrespeitado, tem retaliação sim, tem perseguição sim**” (25/09/2017 F1).*

Formar professores que se reconheçam como sujeitos de direitos seria uma alternativa para tentar diminuir a influência da cultura dominante e colonizadora existente em São Caetano do Sul e fazer valer a democracia na escola assim como a autonomia dos professores.

Tavares (2013) ajuda-nos na interpretação da EDH como uma educação política, pois luta por uma transformação social. Então, formar professores que se reconheçam sujeitos de direitos seria lutar para uma formação reflexiva desses professores, uma formação em seus direitos, sobre democracia, sobre direitos humanos, sobre cidadania, para que, entendendo, eles possam reivindicá-los e posteriormente combater as violações que eles mesmos sofrem e que os alunos sofrem.

As autoras Werle, Scheffer e Moreira (2012), ao abordarem a qualidade social da educação, conforme discorremos no capítulo II, ajudam-nos no entendimento da importância da reflexividade e da autonomia para os professores. Quando se trata dos resultados da educação que fazemos, nos números que produzimos, a discussão é: será que os professores sabem de onde vêm esses números, será que sabem interpretar esses dados, e ainda, como pensar em soluções, partindo de onde?

Todos os dados precisam de interpretação, inclusive os pareceres, as normas e as legislações. A qualidade social da educação necessita de reflexividade pois a interpretação da teoria está em um nível e a prática em outro. A autonomia auxilia na resolução de problemas e conflitos da escola, e, por isso, requer reflexão, responsabilidade e estudo.

Não só a qualidade social da educação, mas a EDH também necessita de reflexividade, que deve ser estimulada principalmente no contexto em que está inserida a escola em questão: *“eu acho que aqui a comunidade tem um outro perfil, é um perfil mais elitizado, as crianças que fazem a coisa errada aqui não se sobressaem. Lá em São Paulo quem faz errado é maioria”* (30/10/17 F1). Nessas falas podemos verificar que o público que a escola onde foi realizada a pesquisa é um público em sua maioria de classe média alta: *“a impressão que eu tenho aqui é que muita aparência”* (30/10/17 F6), e a rede municipal de ensino se preocupa muito com os resultados de provas externas. Isso também reflete na cobrança que o professor sofre para exercer seu trabalho.

Dallari (2007) fala sobre sociedades que por influência dos colonizadores, se tornaram individualistas e centralizadoras. A fala de uma professora traz esse significado – representa essa centralidade de poder de São Caetano do Sul. *“Mas elitizado é assim: **Eu mando**”* (30/10/17 F6).

Ainda segundo Dallari, esse tipo de sociedade “está cedendo lugar a uma nova sociedade de indivíduos associados” (DALLARI, 2007, p. 47). Mas, em São Caetano do Sul, isso ainda está no caminho:

“E o quanto é cômodo para quem está no poder ter aquele que se omite, aquele que não questiona, não é? Porque quando você questiona você é taxado, quando você omite está bom para eles, não é?” (25/09/2017 F7).

O que os professores da escola sentem é contrário ao objetivo da educação vista por Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*. A educação dá poder de emancipação, mas o que os professores revelaram é que falta na escola um espaço de reflexão como o espaço que foi dado aos professores na realização das sessões, *“mas quando isso acontece as pessoas ficam com medo. Elas tentam cortar, e elas minam”* (06/11/17 F1).

Ainda de acordo com Paulo Freire, a educação também nos permite questionar as explicações que sempre ouvimos. Entretanto, segundo o que os professores afirmaram nas sessões, o professor que questiona sofre retaliação: *“poucas vezes, quando a gente tem coragem, às vezes a gente sofre retaliação”* (06/11/17 F2). O professor não se sente como autor de sua aula, de seu trabalho. Sente-se engessado.

“Nossa, quando eu chegar eu vou fazer assim, fazer assado. Quando você chega você, você chega engessado, chega para você e fala

*assim: Olha, o negócio é o seguinte, é assim, assim, assim e você vai fazer assim, assim, assim. Aí você fala: Ai, então eu não posso fazer aquilo? Não, você não pode fazer aquilo, tem que fazer assim. Então aí você desanima um pouco, porque **você se sente engessado**” (06/11/17 F2).*

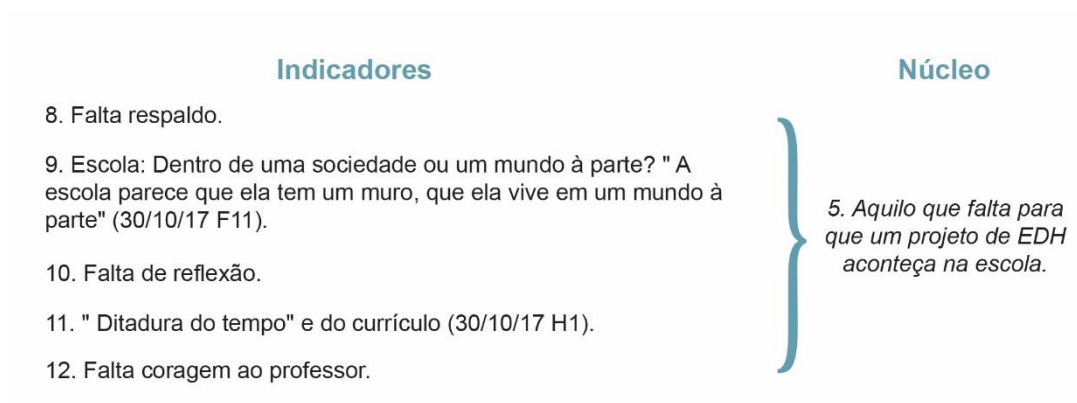
“Um projeto, é tão legal, é tão bacana”. Não sei até quanto é bacana. Não sei. Porque até o projeto já tem pronto, você também tem que fazer daquele jeitinho” (06/11/17 F2).

Isso se deve ao conceito de qualidade de educação que se tem em São Caetano do Sul, um município com o melhor índice no IDEB do grande ABC, e quer continuar mantendo seus índices, com um conceito de qualidade econômica da educação, uma educação que padroniza o ensino, estimula o ranking nas escolas, conforme já abordamos no capítulo 3.

Depois da Constituição Federal de 1988, podemos afirmar que houve avanços na democracia, mas com o cenário de política atual, o texto “Cidadania a Porrete”, de Carvalho (1988) vem novamente fazer sentido. Nesse texto, a principal característica da sociedade é a passividade: o cidadão é passivo porque do contrário apanha. O bom cidadão é aquele que não questiona, que não reclama, não reivindica e que aceita todas as ordens e obedece, que aceita e respeita a hierarquia.

A base da cidadania está nos direitos dos cidadãos. O autor do texto compara a evolução dos direitos em outros países como Inglaterra e França, onde o princípio era a liberdade, e afirma que, no Brasil, aconteceu e acontece exatamente o contrário: a opressão. O cidadão é passivo porque, segundo o autor, se questionar será castigado. Então onde estão os direitos? Existem, mas não são respeitados. O pior é que esse castigo ainda está presente nos dias atuais. O que antes pode ter sido castigo físico, hoje, além de ainda existir esse tipo de opressão, temos censuras, enquadramento sindical, leis. Ou seja, a crítica é de uma sociedade que impõe a cidadania que lhe é conveniente.

6.5 Núcleo 5: Aquilo que falta para que um projeto de EDH aconteça na escola

Figura 7 – Núcleo 5.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Foram muitos os desafios e impedimentos para a realização de um projeto de EDH dentro da escola. Nas sessões, muitas falas enfatizavam que faltam condições para melhorar a educação como um todo, e ainda mais para a incorporação da EDH na escola. Os professores apontaram que falta respaldo da secretaria de educação e da direção da escola, falta reflexão – como essas que aconteceram durante a pesquisa – falta tempo e falta coragem aos professores para mudar.

Os professores descreveram também uma escola que trabalha como se estivesse excluída da sociedade. *“Parece que a gente vive no mundo da fantasia...”* (30/10/2017 F11).

“Então, o que está acontecendo? A escola parece que ela tem um muro que ela vive em um mundo à parte” (30/10/2017 F11).

Na nossa sociedade, muitas vezes, os processos educativos são impermeáveis à realidade do contexto social em que se inserem. O cotidiano educacional transforma-se num mundo autorreferido, que ignora o cotidiano social. Em muitas ocasiões nem sequer existe um espaço para que os diferentes sujeitos possam expressar e refletir sobre a estruturação do seu dia a dia, de suas famílias e comunidades. As práticas educativas e a vida parecem ser dois mundos que se ignoram. Romper com essa desarticulação é uma inquietude básica da educação em direitos humanos. (CANDAU, 2006, p. 02)

Essa impressão que os professores têm de que a escola é uma realidade e a sociedade é outra demonstram a falta de autonomia do professor, que, sem respaldo, não pode lidar com assuntos que estão latentes na sociedade por serem polêmicos.

“Pesquisar sobre o Carnaval, mas teve uma carta na agenda dizendo que ela não ia pesquisar, porque não tinha a ver com a religião dela,

e que, na verdade, a gente estava trabalhando a questão cultural. **O que é que a escola fez? Dá outro trabalho para ela**” (25/09/2017 F6).

“E também não tem uma conscientização dos pais com relação a esses direitos que a gente trabalha na sala de aula, não é? A gente nunca expõe isso em reunião de pais, não é?” (25/09/2017 F7).

Uma professora destaca que somente a partir da Lei n. 10.639, de 2003, de obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foi possível trabalhar esse conteúdo sem a intervenção e interrupção dos pais no trabalho:

“Eu gostei muito dessa lei do... que obriga, entre aspas, as escolas trabalharem com a cultura afro e com a cultura indígena, **porque eu consigo trabalhar isso com muito mais propriedade**, porque tem pai e mãe que não aceita a cultura afro. E a cultura afro implica sim a gente estudar religião, eles não precisam acreditar naquela religião, mas eles precisam saber como é que funciona” (25/09/2017 F1).

“**Mas a escola tem que desconstruir umas mentalidades que limitam, direitos... opressão**, tem que ter aquela filinha quadradinha, meninos de um lado, meninas de outro, ah você menino está se comportando mal vai para a fila da menina, para pegar mal com o menino, isso já é uma opressão, isso já é uma ideologia de gênero, já existe ideologia de gênero. O que se propõe é repensar essa opressão de gênero dentro da escola. E aí conversando com ela, meio que ela falou assim: *poxa, é verdade, não tinha enxergado por esse ângulo. Mas, ideologias existem, correntes de pensamento existem, a questão é: o que está acontecendo com os direitos básicos, direitos humanos de todos que estão nesse processo coletivo, é onde pega*” (25/09/2017 H1).

Ao mesmo tempo que um professor fala sobre a escola “**desconstruir mentalidades que limitam direitos**” (25/09/2017 H1), a outra revela que falta formação. “A gente não tem orientação e formação sobre isso. Simplesmente abafam a situação...” (30/10/2017 F7).

“Então, por que é que a gente não aborda, porque às vezes a gente não conhece, não é?” (30/10/2017 F6).

“**O que está faltando é isso aqui ó** (se referindo as sessões)” (06/11/17 F1).

Além da falta de formação, os professores argumentam que falta tempo. Em uma escola com excelentes índices de qualidade “econômica” da educação, tempo é o que o professor não tem para trabalhar conteúdos de desenvolvimento humano, pois não é o objetivo da escola. O objetivo da escola é o desenvolvimento de habilidades e competências que produzam resultado, no caso, os índices do IDEB. A escola *locus* da pesquisa é comparada a uma escola particular.

*“Lá na escola particular e aqui em São **Caetano a cobrança é muito maior...**”*
(06/11/17 F9).

A comunidade também cobra da escola os resultados:

*“Inclusive dos pais que comparam caderno, aí a coordenadora te chama, e por que é que você não, na prova vai cair isso e não está no seu caderno. Então aqui realmente, **a gente é bem engessado**”*
(06/11/17 F9).

Então, o currículo e o tempo podem ser empecilhos para o desenvolvimento de um projeto em EDH. Haddad e Graciano (2006) falam sobre o currículo inchado poder trazer resistências por parte dos professores para a realização de um trabalho em EDH na escola.

*“Eu acho que a gente se depara... eu em diversas escolas que eu já passei, com situações em você às vezes vê a não... uma possibilidade de uma atuação nessa questão da relação, da criança com a situação e **que muitas vezes o professor, ele se ausenta**. Então você vê aquele “bullying” que está acontecendo, iniciando. E alguns momentos você não se tem o conteúdo, você está preocupado com outras coisas, e você não tem uma ação. Essa ação ela poderia já começar a acontecer aí, tanto para um lado, não é? Para a criança que está sendo a vítima, quanto para o outro”* (06/11/17 F8).

*“Tem hora que você tem que cortar a discussão, até primeiro ano que eles querem falar e você fala... e às vezes eu deixo, quando você deixa você... depois você fica com a consciência: **“Meu Deus, como é que eu vou fazer para recuperar o tempo?”**”* (06/11/17 F8).

O professor se sente culpado quando abre um tempo na aula para conversar e ouvir seus alunos a respeito de assuntos latentes com medo de faltar tempo para cumprir o conteúdo. E, por último, falta ao professor coragem.

*“A nossa postura é capaz de mudar. **Eu acho que falta um pouco de coragem**, eu já me peguei assim muitas falando: Nossa, por que é que eu estou aqui falando do Dom Pedro, dos índios? Eles não sabem, eles nunca viram. Eu preciso discutir coisas que fazem parte. Porque às vezes a minha aula vai para um rumo que eu jamais imaginaria que estava. Aí: Nossa, o Ideb, vai cair isso na prova, eles têm que saber que foi o Dom Pedro que ..., que foi em 1800 e não sei quanto. E isso, e isso, e isso. E eles começam a discutir com coisas que refletem na vida deles agora, que eu não precisava estar falando do Dom Pedro, do índio, da caravela. Só que falta coragem da gente falar: Não vou ensinar isso” (06/11/17 F7).*

*“A minha sala não precisa disso, não é? **Eu acho que falta uma união para bater de frente e mudar, porque a gente aceita o que vem pronto**. E aí a gente fica lutando contra a gente mesmo, para impor e fazer aquilo que está sendo imposto para a gente. E aí a gente está passando para os alunos e eles passam para casa que a gente tem que aceitar o que é imposto” (06/11/17 F7).*

Todos esses desafios são dados da realidade e que não atrapalham somente um trabalho em EDH, atrapalham um trabalho de qualidade social da educação e causam angústias no professor porque muitas vezes ele não sabe o que fazer. A cada troca de governo mudam as orientações, as cobranças aumentam, mudam o currículo e o foco é sempre o mesmo. Nesse meio está o professor, que ora está fazendo certo, ora está fazendo errado. Essas dúvidas e angústias estão expressas no próximo núcleo.

6.6 Núcleo 6: Incertezas e angústias do professor. “É igual a um abismo, a gente chega e fala: Nossa, o que eu faço agora? Volto pra trás? Voo? Será que eu tenho asas pra voar? Mas eu não posso... O que será que eu faço? Ou eu faço ou eu vou enlouquecer” 06/11/17 F2.

Figura 8 – Núcleo 6.

Indicadores	Núcleo
<p>13. A Gestão da escola não toma providência, a família não toma providência, falta punição para o aluno.</p> <p>14. O professor tem que equilibrar o direito.</p> <p>10. Falta de reflexão.</p> <p>5. "A gente é cobrada por garantir o direito dele." Mas e o dever quem cobra? "Porque eles não sabem os deveres" (25/09/17 F7).</p> <p>11. " Ditadura do tempo" e do currículo (30/10/17 H1).</p>	<p>6. <i>Incertezas e angústias do professor. " É igual a um abismo, a gente chega e fala: Nossa, o que eu faço agora? Volto pra trás? Voo? Será que eu tenho asas pra voar? Mas eu não posso... O que será que eu faço? Ou eu faço ou eu vou enlouquecer" (06/11/17 F2).</i></p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As significações que representam esse núcleo são de desabafos dos professores; primeiro, de se ver sozinho em algumas situações de indisciplina – os professores alegam que a gestão não toma providências, que falta punição ao aluno, os deveres do aluno não são cobrados; a segunda angústia seria a dificuldade do professor em “equilibrar” o direito dentro das situações cotidianas na sala de aula; depois ao professor falta formação reflexiva – falta ele poder falar e ser ouvido; e, por último, a angústia da falta de tempo e autonomia para realizar seu trabalho.

Com esse núcleo foi possível também entender alguns pontos de convergência e de divergência entre as falas da equipe gestora e as falas dos professores.

Os professores dizem que quando um aluno indisciplinado é mandado para a direção, a gestão da escola não toma providências, ou não são as adequadas na opinião dos deles.

*“Então nós do Fund 1 a gente já tem uma visão de pequeno, como que essa criatura vai ser lá na frente. E eu acho que o maior erro também da escola é a gestão, porque o professor ele é a visão geral dentro da sala de aula. Você conversou, você chamou o aluno, você chamou a família, você não está conseguindo porque você sabe que esse aluno precisa de um aperto maior. **A gente manda o caso dele para a gestão, o que é que acontece? Dá duas, três palavras manda ele de volta.** E de repente se ele leva assim, uma suspensão, uma advertência para levar um chacoalhão: Não, não é necessário por isso.*

*Aí aonde que a bomba vai estourar? Que nem você falou, **o soco lá no Fund 2 é maior**, pronto, aí é uma violência. Mas quando ele bateu no amiguinho lá no primeiro ano aquilo não era uma violência. Então, se a gente conversou, chamou família, reuniu: Opa, vamos tomar uma atitude para dar uma chacoalhada nele? Quem sabe algum chacoalhão só nele, não é? Para a gente... acabou, era aquilo que ele estava precisando para caminhar bem” (06/11/17 F11).*

Os professores argumentam que as atitudes indisciplinadas dos alunos quando estão no Ensino Fundamental I não são tratadas com a devida seriedade e que isso refletirá no comportamento deles no futuro. De acordo com os professores, os alunos revelam comportamentos ainda mais indisciplinados quando chegam no Ensino Fundamental II e que só nessa fase do ensino é que a direção vai querer puni-los. Na opinião dos professores, esse trabalho deveria ser preventivo e começar no Ensino Fundamental I, enquanto eles são menores. *“A gente precisa chegar lá na frente para falar: E agora? O que é que a gente vai fazer? ” (06/11/17 F11).*

Outra professora argumenta que a própria sociedade faz isso com as crianças. Não cobra os deveres delas enquanto são crianças e depois que ficam maiores perdem todos os direitos e ficam somente com os deveres. Mas ninguém as ensinou que elas tinham deveres...

***“Todos esses direitos que são dados ao menor, parecem que são cobrados com juros quando ele passa a ser de maior.** Quando você é menor você tem todos os direitos a tudo, aí quando você passa a ser de maior, ou pelo menos no papel, não é? Você teria esse direito no papel. E aí o estado te cobra com juros tudo aquilo, porque aí você só vai ter dever e tudo que você fizer é bem pouco, se você vai pagar, você vai fazer e você não vai ter direito a mais nada. **Quem vai ter direito é o menor da próxima geração”** (30/10/2017 F12).*

Uma professora ainda revela sua preocupação na hora em que está intervindo em um conflito em sala de aula:

*“Então, aí o professor tenta equilibrar o direito, não é? Porque se você falou, ele falou revidou. Então assim, os dois têm que para **equilibrar o direito dos dois**, não é? ” (30/10/2017 F6).*

Por outro lado, a equipe gestora da escola participante das sessões apontou que os professores mandam alunos para a orientação e para a direção por situações rotineiras.

“Manda o tempo todo, manda um por qualquer situação, quando bate é uma situação grave, tudo bem” (05/12/16 O1).

“Por exemplo, me xingou de besta o professor poderia intermediar isso e não, o professor manda” (05/12/16 C1).

*“E é uma coisa que a assembleia poderia diminuir porque aí o aluno chega aqui para falar comigo: sabe que que é? É que o Fulano me jogou a borracha aí eu fui devolver a borracha para ele e joguei, eu, tudo bem, eu tava errado em jogar mas a professora só viu eu jogando a borracha aí ela deu bronca só em mim, e aí você escuta tudo isso olha pra cara da criança e fala legal, **volta para sala porque o professor não ouviu, não se deu o trabalho de ouvir**, às vezes é porque tá mal, ele está estressado você deve ter passado por outras coisas” (05/12/16 C1).*

Como um aspecto que convergiu entre gestão e docentes foi a questão da falta de respaldo para lidar com temas polêmicos, como podemos verificar nas falas de participantes das sessões da gestão:

*“A gente **não pode falar** de sexo, **não pode falar** de religião **não pode falar** de política” (11/11/2016 O1).*

*“Tem professores que não falam as coisas porque acham que não podem falar isso para o aluno, como a Débora falou, eu não vou falar essa informação porque eu vou ser punido ou vão me chamar a atenção, **acho que estamos nesse ponto do professor não poder**” (11/11/2016 O1).*

“Se a diretora não tem o respaldo da secretaria de educação, a diretora não vai falar tudo bem, o professor não vai estar respaldado pelo diretor que não vai estar respaldado pela secretaria de educação que não vai estar respaldada pela prefeitura” (11/11/2016 C1).

*“Mas cada vez menos se fala de todos os assuntos polêmicos, a gente fala cada vez menos, **a gente pensa cada vez menos e não ensina os alunos a pensar**, a gente não discute mais nada” (11/11/2016 C2).*

“Depende, porque se a gente não tem o respaldo da secretaria a gente tem que ter respaldo da direção” (12/12/16 C1).

“Então o professor tem essa noção, de até aonde eu posso ir que o município não reclama e a direção não corta, ele tem essa ideia que se não existir respaldo maior até do que eu como coordenadora eles sabem do respaldo burocrático que é quem manda na escola, se não tivesse autorização não tem como fazer” (12/12/16 C1).

Algumas falas de docentes foram bem parecidas:

“Então, voltando de aluno, do mesmo jeito que muitas vezes a gente é calado, coisas que acontecem com os alunos, a gente tem que calar, ainda que não... não seja da nossa índole, mas porque vem uma força maior que faz a gente assim: não, muda o trabalho da criança, não, não passa isso.... Prova, eu já fiz prova: não, isso aqui não. A gente trabalha junto, não é? Não, não, não, tira isso daqui da prova, que isso daqui não dá. Roubo de voto? É ano eleitoral, tira, tira. Não pode” (25/09/2017 F6).

*“...Porque chega até nós assim: **isso você pode falar, aquilo você não pode falar**” (30/10/2017 F11).*

Os dois grupos entendem a influência que o governo de uma cidade pequena tem sobre a educação, e por isso sabem que uma educação em direitos humanos no município precisará de muita persistência. Assim foi com todos os movimentos sociais que conquistaram os direitos das mulheres, dos negros, dos índios e assim vai ser sempre, uma disputa de interesses de poder, políticos e econômicos. A luta constante não seria apenas pela EDH nas escolas e também por uma qualidade social da educação. Os caminhos da EDH e da qualidade social da educação se cruzam e se subsidiam.

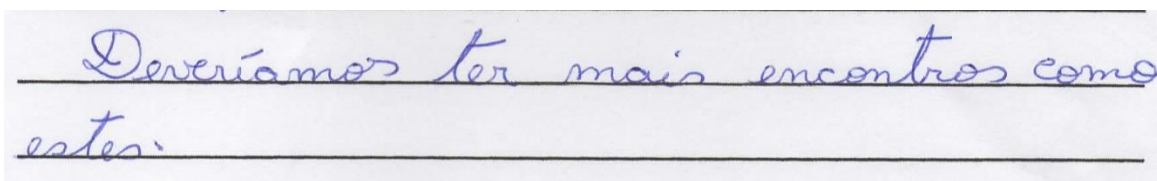
7 PROPOSTA DE FORMAÇÃO COM BASE NAS SESSÕES REFLEXIVAS

Segundo Fernandes e Paludeto (2010), a formação em direitos humanos para os professores ainda é recente e tem acontecido muito pouco. “Isso se deve ao fato de serem poucos os sistemas de ensino, os centros de formação de educadores e de organizações que trabalhem nesta perspectiva” (FERNANDES e PALUDETO, 2010, p. 245). Assim, percebe-se a importância de se formar professores para educar em direitos humanos. Para Candau (apud ZENAIDE, 2007, p. 19), “a Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola”.

A ideia de uma formação em EDH não seria apenas uma formação com a qual os professores estão acostumados. A formação na qual o formador é o detentor do conhecimento e o professor o ouvinte. No capítulo III, citamos Carvalho (2004), que nos mostra que uma formação sobre EDH não pode significar meramente transmissão de conteúdo, como abordar a Declaração dos Direitos Humanos e a Constituição da República, que são documentos importantes para serem tratados. Mas não adianta apenas ter conhecimento desses instrumentos legais e não garantir uma prática educativa vinculada aos valores da EDH.

A proposta seria de uma formação reflexiva, como citamos ao longo desta dissertação. Uma formação no mesmo formato das sessões reflexivas que utilizamos como metodologia de pesquisa. A proposta surgiu dos próprios participantes das sessões. Nas avaliações das sessões (APÊNDICE 4) obtivemos importantes relatos sobre a experiência vivida. Vejamos alguns recortes de trechos das avaliações:

Recorte 2 – Avaliação das sessões de um docente.



Deveríamos ter mais encontros como estes.

Fonte: Avaliação da sessão, escrita por um participante das sessões reflexivas.

Recorte 3 – Avaliação das sessões de um docente.

Eu acredito que sempre contri-
bui para a atuação profissional.
O aprendizado e as trocas de ex-
periências é um processo eterno de
construção pessoal e profissional.

P.S. Se os HTPCs pudessem ser novas
moldes, acredito que construiríamos
uma base mais sólida no educa-
ção.

Fonte: Avaliação da sessão, escrita por um participante das sessões reflexivas.

Recorte 4 – Avaliação das sessões de um docente.

Eu me senti muito bem par-
ticipando das sessões. Adoraria que
nossos htpcs nos proporcionassem
momentos reflexivos como esses.

Fonte: Avaliação da sessão, escrita por um participante das sessões reflexivas.

Recorte 5 – Avaliação das sessões de um docente.

Durante as sessões me senti refletindo sobre nossa prática. A educação necessita dessas reflexões, para modificarmos o que não está dando certo, no processo de ensino aprendizagem, envolvendo os direitos e deveres de nossos alunos.

Fonte: Avaliação da sessão, escrita por um participante das sessões reflexivas.

Recorte 6 – Avaliação das sessões de um docente.

Eu aprendi muito com as sessões, com os depoimentos dos colegas sobre as situações vivenciadas por eles dentro da escola.

Sugiro que debates como esses sejam feitos na escola inclusive sobre outros temas para que possamos compartilhar experiências e aprender a lidar de forma mais segura com as situações cotidianas.

Fonte: Avaliação da sessão, escrita por um participante das sessões reflexivas.

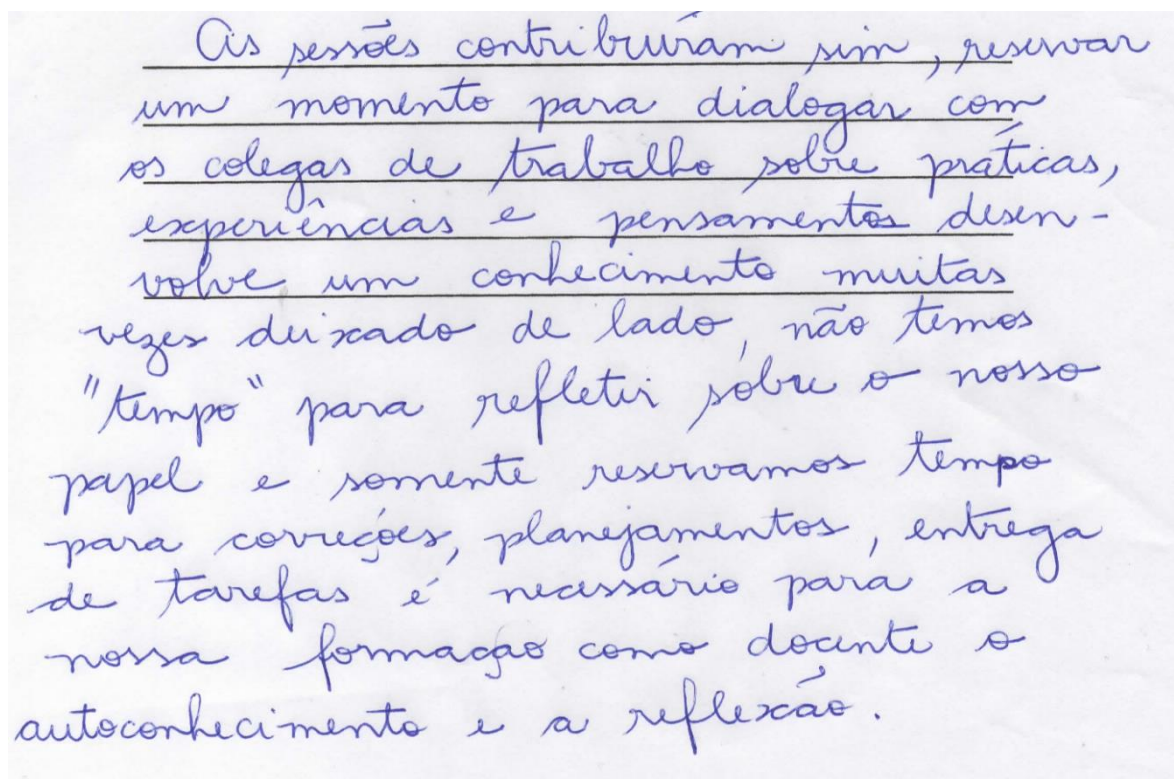
O ensino dos direitos humanos deve começar por interrogar-se sobre a realidade e isso inclui revisar o próprio funcionamento da cultura escolar e as necessidades que a comunidade e os alunos sugerem. Esta deve ser uma premissa constante em todos os níveis de trabalho educativo com os direitos humanos, desde o momento da elaboração curricular, passando pelo desenho de planos, programas, e materiais, até a cotidiana tarefa do docente na aula. (IIDH, 2006, p. 189)

Lendo essas falas, percebemos o quanto é importante abrir um espaço para que o professor fale, seja ouvido e escute seus colegas. Mais do que formar em direitos humanos, a proposta seria formar professores que se reconheçam como sujeitos de direitos.

As sessões reflexivas planejadas nessa pesquisa (APÊNDICE 2 e 3) podem servir de norte para uma discussão em EDH na escola. Porém, o mais interessante foi a forma como foram realizadas, o que chamou mais a atenção dos professores, que, em sua maioria, expuseram a vontade de que os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos (HTPC) acontecessem com um formato de sessões reflexivas, no qual ele pudessem falar e ouvir os colegas.

Como mostra a figura a seguir, também retirada de uma avaliação das sessões, os HTPCs acontecem para a realização de trabalhos burocráticos, como correções, entrega de tarefas solicitadas pela coordenação pedagógica e que impede que se façam estudos como esse que fizemos nas sessões.

Recorte 7 – Avaliação das sessões de um docente.



As sessões contribuiriam sim, reservar um momento para dialogar com os colegas de trabalho sobre práticas, experiências e pensamentos desenvolve um conhecimento muitas vezes deixado de lado, não temos "tempo" para refletir sobre o nosso papel e somente reservamos tempo para correções, planejamentos, entrega de tarefas e necessário para a nossa formação como docente e autoconhecimento e a reflexão.

Fonte: Avaliação da sessão, escrita por um participante das sessões reflexivas.

Candau e Sacavino (2013) também contribui para essa proposta de intervenção, pois nos explica como poderia ser uma formação de professor em direitos humanos. Primeiro, a autora relembra que foi depois do PNEDH que as ações de formação em prol dos direitos humanos tomaram força, e mais seminários passaram a acontecer, assim como cursos, palestras, fóruns. Porém, o grande foco dessas discussões tem sido a transmissão de conhecimentos e esclarecimentos em DH. As autoras mostram que isso ainda não é suficiente para direcionar uma proposta pedagógica que saiba trabalhar os DH. “Partimos da afirmação da necessidade de ‘desnaturalizar’ a posição que supõe que basta a transmissão de conhecimentos sobre Direitos Humanos que necessariamente a educação em Direitos Humanos está presente” (CANDAU, SACAVINO, 2013, p. 63).

Para que haja uma educação em que os DH estejam presentes, há a necessidade de alinhar a metodologia de ensino à concepção de educação que temos. As concepções de Paulo Freire estão em consonância com as concepções dos direitos humanos. Trazem uma visão de educação crítica, contrária a uma educação bancária, que não respeita as experiências dos educandos, uma educação que privilegie a participação, o diálogo para a construção de uma visão ética e política sobre os conteúdos a serem aprendidos e sobre nossa sociedade, que é fundamentalmente a proposta das sessões reflexivas.

Assim, o primeiro passo para pensar em uma formação seria analisar, repensar sobre qual educação estamos realizando e qual desejamos realizar. E esse repensar deve ser feito pela equipe gestora e docente da escola.

O segundo passo seria desconstruir a visão de senso comum que muitos professores e que os integrantes da equipe gestora têm sobre os direitos humanos, para, depois, discutir esses assuntos e a forma de colocá-los no conteúdo escolar.

A seguir, realizar ações de sensibilização, para que entendendo como ocorrem as situações de violações aos direitos os professores possam pensar sobre como interferir e atuar na reparação. É também importante propor que o professor repense suas atitudes e entenda que o aluno aprende também observando o comportamento do professor.

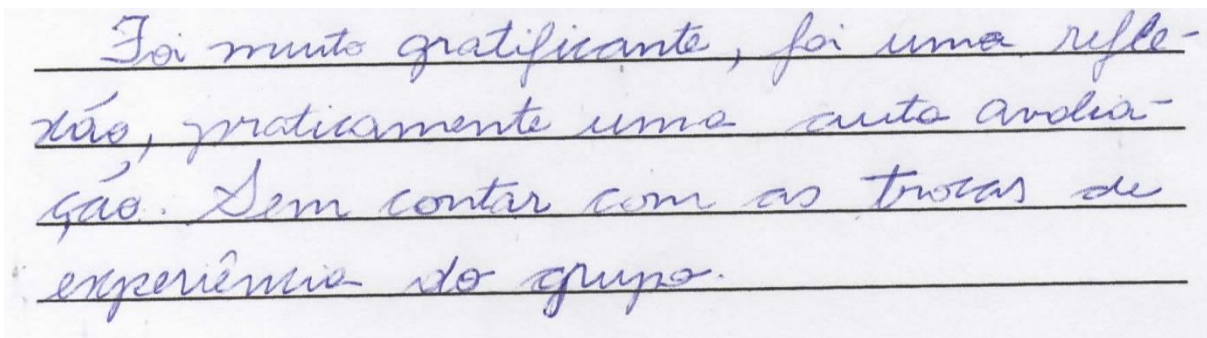
Por último, seria um grande desafio incorporar a educação em direitos humanos no projeto político-pedagógico e um desafio maior ainda incorporar nas práticas do dia a dia escolar.

Como falamos no capítulo 4, para Haddad e Graciano (2006), traçar um projeto político-pedagógico que contemple a EDH e o respeito às diferenças, é um trabalho coletivo e de nada adiantaria colocar os conteúdos de EDH sem que eles façam sentido para os professores. Para que o projeto seja válido é preciso que a teoria vire prática; dessa forma, a proposta de formação reflexiva servirá como estudos sobre esse tema e o instrumento terá sentido e as possibilidades de incorporação da EDH na escola aumentam.

Quando falamos em incorporar a EDH nas práticas escolares, não estamos falando em planejar mais uma sequência didática a ser trabalhada pelo professor em sala de aula, em momentos específicos, e sim uma incorporação em todos os momentos, em todas as situações do dia a dia, interferindo nos conflitos e propondo questionamentos.

A formação também deve colocar em xeque as próprias atitudes dos professores. Durante as sessões não foi preciso nenhuma indagação direta a nenhum professor sobre sua prática, mas as trocas de experiências proporcionaram ao professor se autoavaliar e autoconhecer. Isso tudo é importante para um projeto de EDH, pois a conduta do professor serve como exemplo para o aluno, uma postura ética, respeitosa frente às diferenças e principalmente uma postura com autoridade e não autoritarismo.

Recorte 8 – Avaliação das sessões de um docente.



Foi muito gratificante, foi uma reflexão, praticamente uma autoavaliação. Sem contar com as trocas de experiências do grupo.

Fonte: Avaliação da sessão, escrita por um participante das sessões reflexivas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou mostrar a abordagem de direitos humanos, que fundamentaram a pesquisa; demonstrar fundamentos teóricos sobre a Educação em Direitos Humanos, que mostram a sua relevância para a qualidade social da educação e para a sociedade; e abordamos, também, com base em autores que discutem o assunto, as possibilidades e os desafios para a incorporação da EDH na escola.

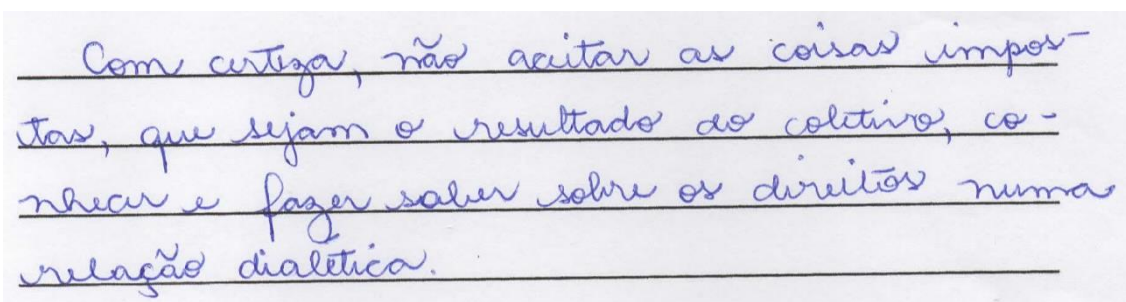
A proposta deste projeto de pesquisa foi investigar as concepções de direitos humanos dos sujeitos da pesquisa, discutir as possibilidades de incorporação da EDH na escola e investigar quais podem ser as contribuições da EDH na perspectiva de uma qualidade social da educação.

As avaliações externas e a pressão que os professores sofrem dentro da escola revelam uma prática que privilegia a qualidade econômica da educação e a insatisfação por parte dos professores, pois cumprem ordens e não refletem sobre suas práticas.

Conseguimos com as sessões reflexivas encontrar as respostas às nossas perguntas. Entendemos as concepções de direitos humanos que os participantes têm, apesar de serem concepções incipientes e de existirem empecilhos para a EDH na escola, podemos afirmar que há uma vontade de mudança por parte dos professores.

Não conseguimos afirmar que o projeto político-pedagógico será revisto e nem discutido democraticamente, haja vista o contexto da escola e do município de São Caetano do Sul (também abordado nesta pesquisa), mas podemos afirmar que a vontade de mudança e de reflexão ficou entre os participantes. Como vemos em uma fala da avaliação das sessões:

Recorte 9 – Avaliação das sessões de um docente.

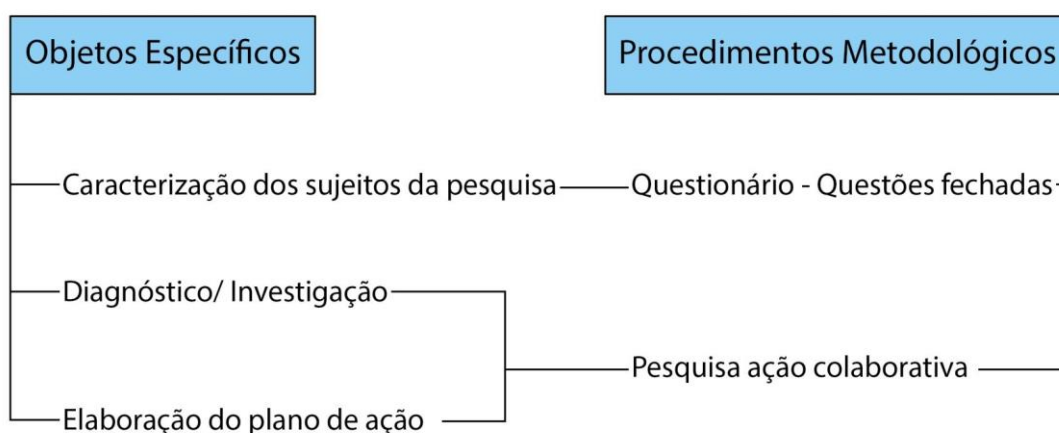


Com certeza, não aceitar as coisas impostas, que sejam o resultado do coletivo, conhecer e fazer saber sobre os direitos numa relação dialética.

Fonte: Avaliação da sessão, escrita por um participante das sessões reflexivas.

O objetivo geral desta investigação foi contribuir com o trabalho da equipe gestora e dos professores da escola para a promoção da Educação em Direitos Humanos. Para atingir aos objetivos específicos, escolhemos os seguintes caminhos metodológicos:

Figura 9 – Objetivos específicos e procedimentos metodológicos.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nossa pesquisa ação colaborativa se deu por meio das sessões reflexivas, e foi através delas que conseguimos propor um plano de formação reflexiva aos professores do município de São Caetano do Sul.

Trouxemos, como contextualização, problemas vividos em nossa sociedade: “violência, discriminação, racismo, exclusão, conflitos, intolerância” que podem ser dentro da rotina escolar “naturalizados ou sequer percebidos” (NETO e LOURENÇO, 2017, p. 24). E como vimos nas sessões, a escola parece estar em um “mundo” à parte, porque muitas vezes os professores não podem tratar de assuntos polêmicos, mas só parece, porque não estão. A escola reproduz o que acontece na sociedade. Dessa forma, uma “adequada intervenção em questões relativas aos Direitos Humanos pressupõe, a nosso ver, a necessária percepção de determinados problemas” (NETO e LOURENÇO, 2017, p. 23)

Acreditamos que com as sessões reflexivas foi possível discutir sobre os problemas enfrentados na sociedade e na escola, sem escondê-los, e, a partir das

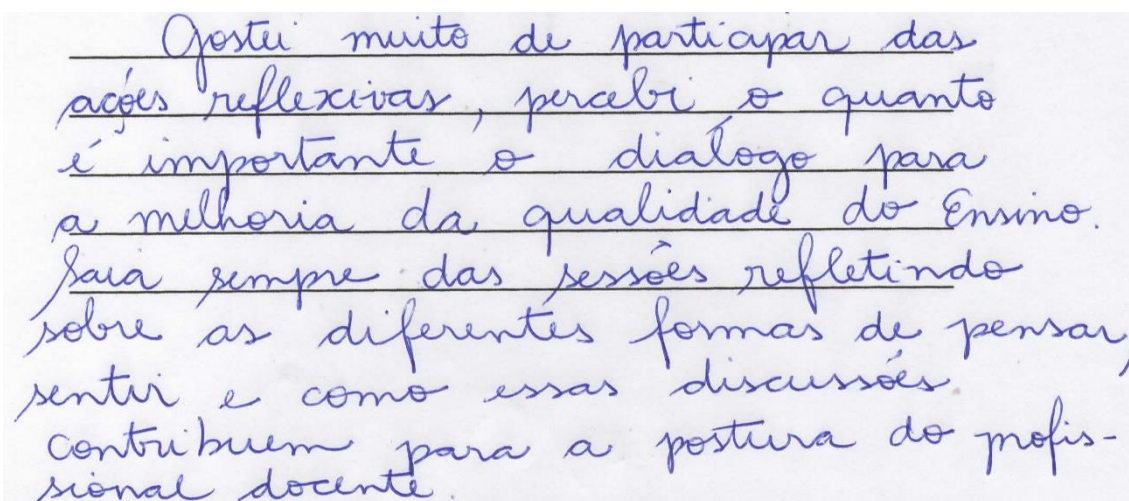
trocas mútuas, pensar em soluções. A reflexão sobre a prática deve ser algo contínuo, como vemos no texto de Assumpção e Leonardi:

... apostamos na experiência da *práxis* (movimento de ação-reflexão-ação) mediada pelo diálogo, como construtora de uma cultura de Direitos Humanos. Acreditamos que a *práxis*, a partir da realidade dos sujeitos (contexto, cotidiano, explicações vigentes, relações estabelecidas, sentimentos, concepções...) em busca de elementos para a compreensão sobre a estrutura e a dinâmica do modo de produção e reprodução da vida social, permite, processualmente, identificar possibilidades de superação do que está dado, e sua transformação. Assim, o investigar e o agir no mundo se torna um ato político. (ASSUMPÇÃO e LEONARDI, 2017, p. 87)

Dessa forma, entendemos que o objetivo da pesquisa foi cumprido à medida que a metodologia das sessões reflexivas proporcionou ao professor uma reflexão sobre sua prática.

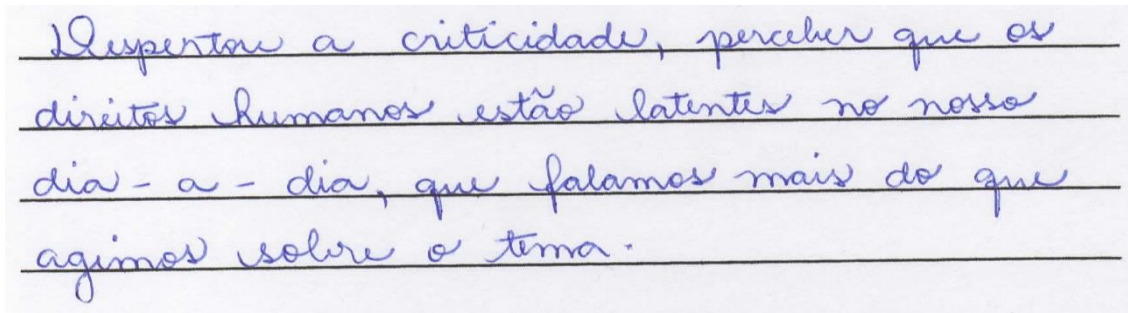
As falas, a seguir, dos participantes das sessões demonstram reflexo na prática:

Recorte 10 – Avaliação das sessões de um docente.



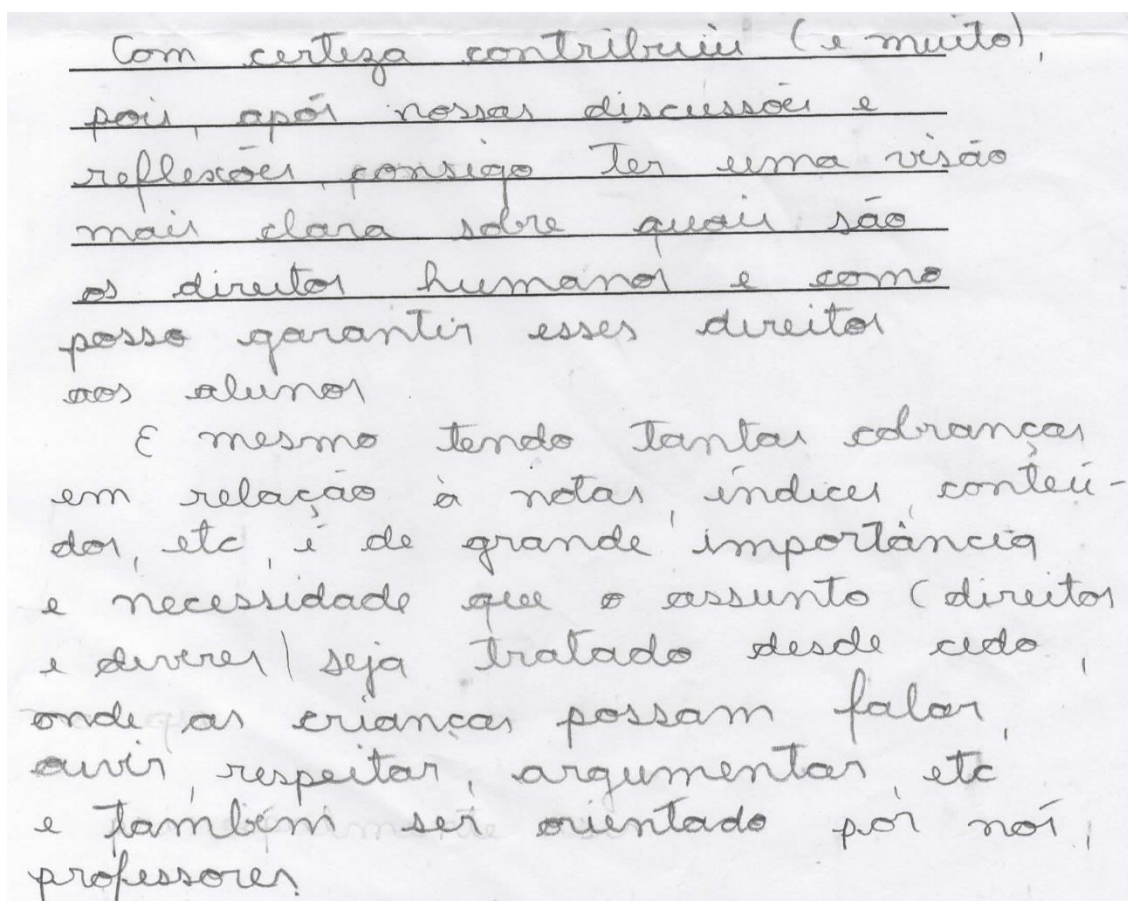
Gostei muito de participar das ações reflexivas, percebi o quanto é importante o diálogo para a melhoria da qualidade do Ensino. Saía sempre das sessões refletindo sobre as diferentes formas de pensar, sentir e como essas discussões contribuem para a postura do profissional docente.

Fonte: Avaliação da sessão, escrita por um participante das sessões reflexivas.

Recorte 11 – Avaliação das sessões de um docente.


Despertou a criticidade, perceber que os direitos humanos estão latentes no nosso dia-a-dia, que falamos mais do que agimos sobre o tema.

Fonte: Avaliação da sessão, escrita por um participante das sessões reflexivas.

Recorte 12 – Avaliação das sessões de um docente.


Com certeza contribuí (e muito), pois após nossas discussões e reflexões, consigo ter uma visão mais clara sobre quais são os direitos humanos e como posso garantir esses direitos aos alunos.

É mesmo tendo tantas cobranças em relação à notas, índices, conteúdos, etc, é de grande importância e necessidade que o assunto (direitos e deveres) seja tratado desde cedo, onde as crianças possam falar, ouvir, respeitar, argumentar, etc e também ser orientado por nós, professores.

Fonte: Avaliação da sessão, escrita por um participante das sessões reflexivas.

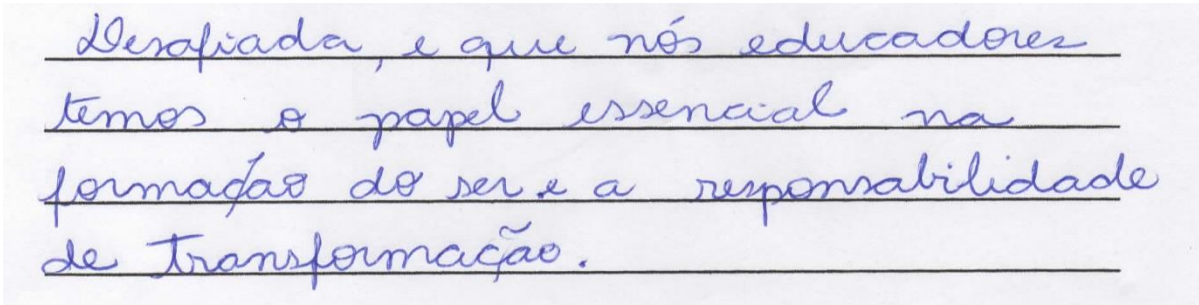
O objetivo de nossa proposta de formação reflexiva seria, além de formar professores que se reconheçam como sujeitos de direitos, como falamos no capítulo de análise, criar nos professores o entendimento dos direitos humanos para que eles

possam ser defendidos; o professor assim se torna um combatente de violações de direitos e um preventor de conflitos frente às diferenças.

As práticas escolares devem estar em permanente sintonia com os problemas colocados pelo tempo presente. Articular seus diferentes agentes em processo dialógico com o conjunto da sociedade possibilitará à escola transpor a voluntarismos, valendo-se de práticas que permitam a sua transformação em “comunidades de aprendizagem”. (OLIVEIRA, 2017, p. 144)

Decidi estudar o tema porque, como pesquisadora, me senti e ainda me sinto desafiada pelas questões das relações humanas, que passam pelo respeito, pela democracia, pela autonomia, pelos direitos, pela emancipação e por muitas outras questões que ainda tenho muito a aprofundar. A EDH me fez enxergar muitos valores que estavam incorretos, muito do que a sociedade me ensinou estava errado. A fala de um participante expõe exatamente como me sinto:

Recorte 13 – Avaliação das sessões de um docente.



Desafiada, e que nós educadores temos o papel essencial na formação do ser e a responsabilidade de transformação.

Fonte: Avaliação da sessão, escrita por um participante das sessões reflexivas.

Finalizo feliz por ter conseguido desafiá-los na busca de uma qualidade social da educação. O entendimento das relações humanas ainda tem muito a ser estudado. Vamos continuar em busca de “uma educação humanizadora que auxilie a conectar os direitos aos humanos” (OLIVEIRA, 2017, p. 144).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (Org.). *Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica. Relatos de Pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Julio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de Significação: Uma Proposta Histórico-Dialética de Apreensão das Significações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, Elvira Maria Godinho. **Equipe Gestão Escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-história**. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação? Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

ASSUMPÇÃO, Raiane Patrícia Severino; LEONARDI, Fabrício Gobetti. **Cultura e direitos humanos: Tomada de posição frente aos projetos societários em disputa**. São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.comfor.unifesp.br/wp-content/docs/COMFOR/biblioteca_virtual/EDH/mod2/Bloco1_Unidade1.pdf.

ASSUMPÇÃO, Raiane Patrícia Severino; LEONARDI Fabrício Gobetti. **Mas, afinal para que e por que educar para a defesa de uma cultura de direitos humanos?** São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.comfor.unifesp.br/wp-content/docs/COMFOR/biblioteca_virtual/EDH/mod2/Bloco1_Unidade2.pdf

ASSUMPÇÃO, Raiane Patrícia Severino; LEONARDI Fabrício Gobetti. **A construção de uma cultura de direitos humanos na sociedade**. In: NETO, Antonio Simplício de Almeida; SIQUEIRA, Lucília Santos et al. *Direitos Humanos e Cultura Escolar*. Unifesp. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2017.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. **Educação para a democracia**. In: NEVES, Katia Regina Filipini; MENEZES, Caroline Grassi Franco et. al. *Educação em Direitos Humanos: memória e cidadania. Curso intensivo*. Memorial da Resistência de São Paulo, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais; pluralidade cultural. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 4r5t6y7ui9o0p-

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Parecer CNE/CP n. 8/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, MEC/CNE, 2012.

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

_____. Parecer CNE/CP n. ?/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena. Brasília, MEC/CNE, 2012.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos 2007. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; MEC, 2007.

_____. SENADO FEDERAL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. SENADO FEDERAL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.

_____. SENADO FEDERAL. Lei 11.340, de 07 de agosto de 2006.

_____. SENADO FEDERAL. Lei 11.525, de 25 de setembro de 2007.

_____. SENADO FEDERAL. Lei 13.010, de 26 de junho de 2014.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos hoje**. Jornal da Rede Estadual de Direitos Humanos do Rio Grande do Norte, 2006. Ed. especial EDH. Disponível em: www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/29170-29188-1-PB.pdf.

_____. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria G. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p. 399-412.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria; SACAIVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. **Periódico Educação**, Porto Alegre, 2013.

CARR, W; KEMMIS, S. **Becoming critical: education, Knowledge and action research**. Falmer, London, 1986.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania a Porrete**. Publicado no Jornal do Brasil, 18/dez. 1988. Caderno B/ Especial, p.6 e reproduzido em CARVALHO, José Murilo de. Pontos e bordados – Escritos de História e política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, p. 307 -9.

CARVALHO, José Sérgio. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 435-445, set./dez. 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. 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, Bruno Conder. **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/wp-content/docs/COMFOR/biblioteca_virtual/EDH/mod1/introducao_EDH_VF.pdf

_____. **A tortura e a descoberta dos direitos humanos pela esquerda durante a ditadura no Brasil**. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39161>

COSTA RICA. Instituto Interamericano de Direitos Humanos. **Proposta curricular e metodológica para a incorporação da educação em direitos humanos na educação formal das crianças na faixa etária entre 10 e 14 anos de idade**. São José, 2006. Disponível em: http://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/3_2010/52955b3a-27d0-4696-b482-52114fd61caa.pdf. Acesso em: 01/08/2016.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O Brasil rumo à sociedade justa**. In: SILVEIRA, Rosa Maria G. et. al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 1998.

DORNELLES, João Ricardo W. O que são Direitos Humanos? In: NEVES, Katia Regina Filipini; MENEZES, Caroline Grassi Franco et. al. **Educação em Direitos Humanos: memória e cidadania**. Curso intensivo. Memorial da Resistência de São Paulo, 2012.

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cadernos CEDES**. v. 30. n. 81. Campinas. Maio/Ago. 2010.

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

GARCIA, Paulo Sérgio et al. Desempenho escolar: uma análise do IDEB das cidades da Região do Grande ABC. In: GARCIA, Paulo Sérgio; PREARO, Leandro (Orgs.). **Avaliação da educação escolar no Grande ABC Paulista**: primeiras aproximações. São Paulo: Plêiade, 2015.

GARCIA, Paulo Sérgio; PREARO, Leandro (Orgs.). **Avaliação da Educação Escolar no Grande ABC Paulista**: múltiplas análises. São Paulo: Uni, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

HADDAD, Sergio; GRACIANO, Mariângela (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006.

HORIKAWA, Alice Yoko. Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**. v. XVIII, 22-42, 2008, São Paulo.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.

KLEIN, A. M. **Escola e democracia**: um estudo sobre a representação de alunos e alunas do ensino médio. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946.

LOURENÇO, Elaine. **A Cultura Escolar**. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/41164/COMFOR-EDH-Mod7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

LÚCIO, Álvaro Laborinho. Desenvolvimento, educação e direitos humanos. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 26. n. 2. Braga, 2013.

MCCOWAN, T. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**. n. 55. Curitiba, jan./mar. 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai.-ago, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

NETO, Antonio Simplício de Almeida; SIQUEIRA, Lucília Santos et al. **Direitos Humanos e Cultura Escolar**. Unifesp. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2017.

NETO, Antonio Simplício de Almeida; LOURENÇO, Elaine. Direitos Humanos e Cultura Escolar. In: NETO, Antonio Simplício de Almeida; SIQUEIRA, Lucília Santos et al. **Direitos Humanos e Cultura Escolar**. Unifesp. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2017.

OLIVEIRA, Marco Antônio. A Escola frente aos Direitos Humanos. In: NETO, Antonio Simplício de Almeida; SIQUEIRA, Lucília Santos et al. **Direitos Humanos e Cultura Escolar**. Unifesp. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2017.

QUEIROZ, Lúcia. Por uma educação libertadora e igualitária para todos. In: NEVES, Katia Regina Filipini; MENEZES, Caroline Grassi Franco et. al. **Educação em Direitos Humanos**: memória e cidadania. Curso intensivo. Memorial da Resistência de São Paulo, 2012.

SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos: pedagogias desde o Sul. In: NEVES, Katia Regina Filipini; MENEZES, Caroline Grassi Franco et. al. **Educação em Direitos Humanos**: memória e cidadania. Curso intensivo. Memorial da Resistência de São Paulo, 2013.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria G. et. al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SANTO, Alexandre do Espírito. **Delineamentos de Metodologia Científica**. Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Demerval. 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. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

SILVA, Aida Maria Monteiro. **A Escola e a formação da cidadania:** limites e possibilidades. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. Educação e Violência: Qual o papel da escola? 2010 Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-e-violencia-qual-o-papel-da-escola>

_____. O papel da escola no processo educativo em Direitos Humanos. In: NEVES, Katia Regina Filipini; MENEZES, Caroline Grassi Franco et. al. **Educação em Direitos Humanos:** memória e cidadania. Curso intensivo. Memorial da Resistência de São Paulo, 2012.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH. In: NEVES, Katia Regina Filipini; MENEZES, Caroline Grassi Franco et. al. **Educação em Direitos Humanos:** memória e cidadania. Curso intensivo. Memorial da Resistência de São Paulo, 2012.

SILVA, Maria Abádia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/agosto, 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza.** In: RUDDUCK; HOPKINS. Madrid: Morata, 1996.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria G. et. al. **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

_____. O papel dos educadores nos processos educativos em Direitos Humanos. In: NEVES, Katia Regina Filipini; MENEZES, Caroline Grassi Franco et. al. **Educação em Direitos Humanos:** memória e cidadania. Curso intensivo. Memorial da Resistência de São Paulo, 2013.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, mar. 2013.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez.2005.

VASCONCELOS, K. F. **Pegando água com a peneira! Educação e Direitos Humanos. Possibilidade ou despropósitos.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; SCHEFFER, Lisandra Schneider; MOREIRA, Marilan de Carvalho. Avaliação e qualidade social da educação. **ETD – Educ. temat. Digit.** Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 19-37, jul./dez. 2012.

WICHER, C. La Torre. **Docentes, direitos humanos e (in)disciplina no espaço escolar:** perspectivas e limites. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, mar. 2016.

ZEICHNER, Kenneth M. O professor como prático reflexivo. In: _____. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993, p. 12-28.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.** Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. In: SILVEIRA, Rosa Maria G. et. al. **Educação em Direitos Humanos:** Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

APÊNDICE 1 - Pesquisa sobre a organização escolar - orientador educacional

Prezados colegas:

As informações prestadas neste questionário visam subsidiar pesquisas para o curso de Mestrado na área Educação.

Nível de ensino em você exerce o cargo de Orientador Educacional:

() Creche () Ed. Infantil () Fundamental I () Fundamental II () Ensino Médio;

Município: _____

I. INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. **Sexo:** () Masculino () Feminino

2. **Indique sua faixa etária:**

() Até 24 anos ; () De 25 a 29 anos; () De 30 a 39 anos; () De 40 a 49 anos;
() De 50 a 54 anos; () 55 anos ou mais

II. DADOS DE FORMAÇÃO

3. Curso de Formação Inicial Graduação

() Só Bacharelado - Área/Curso _____

() Bacharelado + Licenciatura - Área/Curso _____

() Pedagogia

4. Há quantos anos obteve formação em nível superior (Graduação)

() Há menos de 2 anos; () De 2 a 7 anos; () De 8 a 14 anos; () De 15 a 20 anos;
() Há mais de 20 anos

5. Assinale seu mais alto grau de formação

() Graduação; () Atualização (até 180 h); () Pós-Graduação (Lato Sensu/ 360 h); () Mestrado; () Doutorado

6. Em que tipo de instituição você fez seu curso superior?

() Pública Federal ; () Pública Estadual; () Pública Municipal; () Privada

7. De que forma você realizou o seu curso superior?

() Presencial () Semipresencial, () A distância

8. Se você fez pós-graduação, indique a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:

Educação, enfatizando Gestão e Administração Escolar; Educação, enfatizando a Área Pedagógica; Educação/outras ênfases Outras

_____.

IV. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL / CARACTERÍSTICAS FUNCIONAIS

9. Há quanto tempo trabalha como docente?

Menos de 1 ano; 1-2 anos ; 3-5 anos; 6-10 anos; 11-15 anos; 16-20 anos; Mais de 20 anos.

10. Há quantos anos trabalha como OE desta escola?

Menos de 1 ano; 1-2 anos ; 3-5 anos; 6-10 anos; 11-15 anos; 16-20 anos; Mais de 20 anos.

11. Além da Orientação Educacional, você exerce outra atividade profissional?

Sim, na área de Educação; Sim, em outra área; Não

12. Você assumiu o cargo de OE por meio de:

Concurso público; Indicação ; Eleição; Outra forma. Qual?

13. Número de escolas onde atua:

Apenas nesta escola; Em duas escolas; Mais de 2 escolas

14. Qual sua carga horária como OE nesta escola?

Mais de 40 horas; 40 horas; 20 a 39 horas; Menos de 20 horas

15. Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nos últimos dois anos?

Sim Não

16. Se sim, como você avalia o impacto dessa formação continuada em sua atividade como OE?

Não houve impacto; Pequeno impacto; Moderado impacto; Grande impacto; Não se aplica.

17. Assinale a frequência com que você participa da rotina de trabalho da escola:

No.	ROTINA DE TRABALHO	Nunca (1)	Raramente (2)	Às vezes (3)	Sempre (4)
01	Realiza estudos/cursos para desenvolvimento da função (CP)				
02	Participa da formação contínua dos professores.				
03	Prepara atividades de formação para o HTPC				
04	Auxilia os professores na elaboração de aulas e atividades.				
05	Resolve casos de indisciplina/ conflito dos alunos				
06	Atende alunos				
07	Atende os professores				
08	Atende os pais de alunos				
09	Acompanha/ auxilia o trabalho dos professores/alunos (elaboração de aulas/ atividades/avaliação)				
10	Participa em discussões a respeito do progresso de aprendizagem de determinados alunos				
11	Participa do trabalho de inclusão de alunos com necessidades especiais				
12	Substitui professores e/ou outros membros da equipe gestora				
13	Acompanha a rotina da escola (entrada, intervalos e saída dos alunos)				
14	Realiza serviços burocráticos relacionados ao trabalho pedagógico (organiza materiais solicitados pelos professores/xerox, livros, e materiais para outras atividades como festas, projetos etc.)				
15	Realiza serviços burocráticos relacionados à gestão (verifica diários, semanários, sistema de notas online, etc.)				
16	Realiza serviços burocráticos relacionados às avaliações externas (gráficos, planilhas, relatórios, etc.)				
17	Participa ativamente de órgãos colegiados (Reuniões Pedagógicas; Conselho de Classe; Conselho Escolar; APM)				
18	Organiza e acompanha atividades extracurriculares (saídas				

	pedagógicas, festas, projetos, mostras, campanhas, etc..)				
19	Envolve-se na preparação de alunos/professores para as avaliações externas				
20	Discussão e análise dos resultados das avaliações externas para reavaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola				

Outras: _____

18. Pensando em termos da qualidade da educação oferecida pela escola pública, atribua a cada fator elencado abaixo um grau de importância de acordo com as alternativas 1, 2, 3.

Fatores de Qualidade da Educação	Extremamente Importante (1)	Muito Importante (2)	Importante (3)
Organização do trabalho pedagógico (planejamento e avaliação)			
Trabalho Colaborativo (professores/equipe pedagógica)			
Diálogo como premissa básica (de todos os atores da escola)			
Respeito às diferenças			
Política de Inclusão Efetiva			
Ambiente Saudável (físico e interpessoal)			
Existência de projetos escolares (extracurriculares e interdisciplinares)			
Gestão Democrática (funcionamento efetivo dos Colegiados e Conselhos Escolares)			
Diálogo escola-família			
Formação docente			

19. A respeito do tema “Violência na Escola”, assinale com um “X” se os fatos listados abaixo ocorreram ou não no último ano na escola nesta escola.

	Sim	Não
--	------------	------------

Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários		
Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola		
Atentado à vida		
Ameaça por parte de algum aluno		
Furto (sem violência)		
Roubo (com violência)		
Alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica		
Alunos frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas		
Alunos frequentaram a escola portando arma branca (faca, canivete, etc.)		
Alunos frequentaram a escola portando armas de fogo		

20. Diga se na sua escola há projetos nas seguintes temáticas

	Sim	Não
Violência		
Malefício do uso de drogas		
Racismo		
Machismo e homofobia		
Bullying		
Sexualidade e gravidez na adolescência		
Desigualdades sociais		
Diversidade religiosa		
Meio ambiente		

Outro: _____

21. Comente sobre suas principais dificuldades/desafios para desenvolver o trabalho de OE.

20. Comente sobre os principais prazeres do trabalho do OE.







21. Em sua opinião, quais as qualidades que um OE deve ter.

Agradecemos a sua participação!

Pesquisadores responsáveis da USCS
Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa
Aluna de Mestrado: Géssica Natalia Campos.

APÊNDICE 2 – Pauta das sessões com a equipe gestora

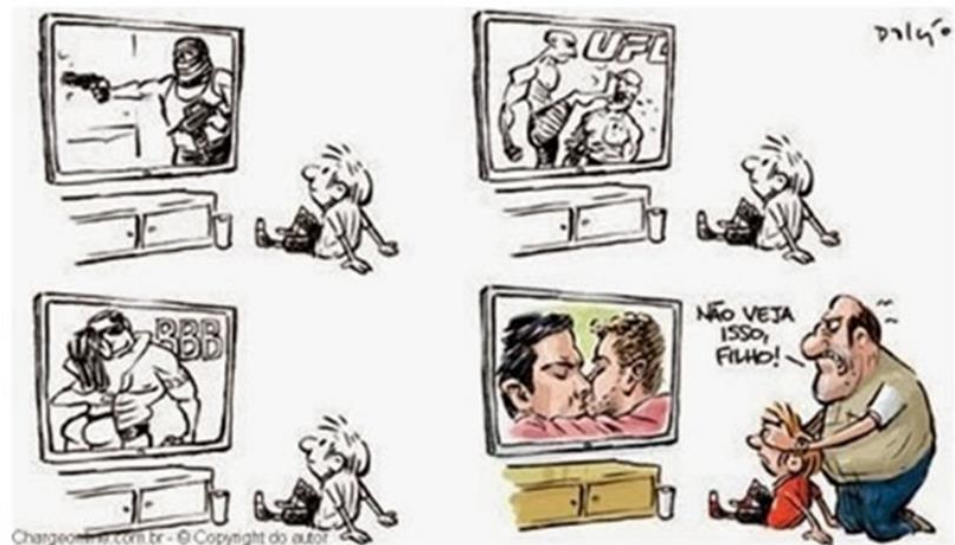
Data/ Duração	Pauta da sessão
<p>1a. sessão: 11/11/2016</p> <p>Duração: 1 hora</p>	<p>Pauta da sessão: Apresentação da pesquisa colaborativa e do tema, verificação do que os participantes pensam sobre os Direitos Humanos;</p> <p>Apresentação da Pesquisa Colaborativa</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O que é: É um tipo de investigação que aproxima as dimensões: Da prática com a teoria. ● Objetivo: A pesquisa colaborativa visa considerar o ponto de vista da academia e o ponto de vista do professor. ● Implicações da colaboração: Tomada de decisões democráticas; Buscar respostas para nossas práticas; Comunicação entre pesquisadores e professores. ● Reflexão requer Diálogo: correlação entre os problemas práticos e os contextos sociais. ● Cronograma: Previsão de 4 ciclos sucessivos de reflexão crítica - relacionando a teoria com a prática. <p>Apresentação da pesquisa e tema A Incorporação da Educação em Direitos Humanos na Escola: possibilidades e reflexões com a equipe gestora de uma escola.</p> <p>Temas da Sessão</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O que você pensa sobre os Direitos Humanos? ● Os Direitos Humanos podem ser trabalhados na escola? Como e quando? ● Nós vivemos casos de desrespeito aos Direitos Humanos na sociedade? ● E na escola? ● Vivemos casos de intolerância? ● Essas imagens abordam todos os casos?

	<div data-bbox="486 235 1305 936" style="border: 2px solid cyan; padding: 10px;"> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>Pra que falar sobre machismo na escola?</p>  <p>Afinal as mulheres ocupam o mesmo lugar que os homens hoje, minha gente, não é mesmo?</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Pra que falar sobre transexualidade na escola?</p>  <p>Afinal, todas as pessoas que decidem mudar de sexo são respeitadas por toda a população, não é mesmo?</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Por que não rezar o "Pai Nosso" na escola?</p>  <p>Afinal, todas as pessoas do mundo são cristãs, e quem fala sobre outras religiões é bem acolhido, não é mesmo?</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> <p>Pra que falar sobre gênero na escola?</p>  <p>Afinal, todas as pessoas do mundo são cisgêneros, e se sentem bem em seus corpos, não é mesmo?</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Pra que falar sobre sexualidade na escola?</p>  <p>Afinal, todas/os as/as gays, lésbicas e bissexuais são acolhidas/as com carinho pela sociedade, não é mesmo?</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Por que falar sobre diversidade sexual na escola?</p>  <p>Afinal, nas escola lidamos com crianças iguais, de famílias iguais, e com culturas iguais, não é mesmo?</p> </div> </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> ● Elas acontecem na escola?
<p>2a. sessão 05/12/2016 Duração 1 hora</p>	<p>Pauta da Sessão: Levantamento das situações de conflitos que violam direitos;</p> <p style="text-align: center;">Leitura dos itens discutidos e apontamento das principais respostas.</p> <p>Temas da sessão</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Existe um desses temas que deveria ser tratado com prioridade? Ou todos são equivalentes na importância? ● Quais iniciativas já foram realizadas na escola sobre o tema? E quais foram os resultados? ● Quais são as situações que violam nossos direitos? ● Nós conseguimos ver essas situações no cotidiano escolar? E os professores? ● Discriminação é violação de direitos? ● Na nossa escola acontece a discriminação: <ul style="list-style-type: none"> - Na avaliação? - No intervalo? - Na sala de aula? (quais práticas chamam a sua atenção?) - Na matrícula? - Nos materiais didáticos? ● Quais são as situações de conflitos que mais acontecem na escola? Entre os alunos? Entre alunos e professores? ● Quanto tempo de vocês é gasto para mediar esses conflitos? ● Quais conflitos vocês acham que os professores poderiam mediar na sala mas mandam para a orientadora ou coordenadora? ● Nós temos Normas de Convivência? ● Como foi elaborada? ● Todos têm o conhecimento dessas Normas?

<p>3a. sessão 12/12/2016 Duração:1 hora</p>	<p>Pauta da Sessão: Como mediar os conflitos, que desenvolvimento queremos, realidade da escola; Leitura dos itens discutidos e apontamento das principais respostas.</p> <p>Temas da sessão</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vídeo: Escolarizando o mundo: O último fardo do homem Branco. ● Que educação queremos? ● Todas as crianças do filme estão na escola em prol do desenvolvimento. Que desenvolvimento é esse? ● Escola para todos, mas e a qualidade? ● Realidade na nossa escola: <p>Leitura de falas dos participantes que forma mais marcantes, após a leitura será solicitado que eles grifem as palavras ou as frases que mais se repetem.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A escola pode deve trabalhar os direitos humanos; - Vivemos casos de intolerância de vários tipos e às vezes a escola incentiva; - Nós estamos repensando as situações de discriminação e estereótipos agora; - Na sociedade é mais difícil do que na escola; - Questão do respaldo da secretaria de educação; - Os professores podem ou não entender a discriminação como violação de direito, - Alguns professores discriminam, teríamos que trabalhar com toda a sociedade; - O professor tem que passar por um processo de reflexão; - O professor não ouve o aluno porque não consegue intervir em todas as situações rotineiras; - Os professores não sabem as atribuições do coordenador e do orientador; - 95% dos casos que o professor manda para orientação e para coordenação o professor poderia mediar. <ul style="list-style-type: none"> ● O que seria educar para os Direitos Humanos? ● Na nossa escola tem espaço para a EDH? Como? Qual é esse espaço?
<p>4a. Sessão 14/12/2016 Duração: 1 hora</p>	<p>Pauta da Sessão: O que podemos fazer para combater as violações. Leitura dos itens discutidos e apontamento das principais respostas.</p> <p>Temas da sessão</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Como podemos reconstruir a nossa prática para que possamos identificar melhor situações de discriminação, para podermos atuar diante das violações de direitos? ● Leitura de um trecho das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos: "As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural, que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. Estas contradições também se fazem presentes no ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços educativos). Cabe aos sistemas de ensino, gestores/as, professores/as

e demais profissionais da educação, envidar esforços para reverter essa situação construída historicamente. Em suma, essas contradições precisam ser reconhecidas, exigindo o compromisso dos vários agentes públicos e da sociedade com a realização dos Direitos Humanos." (DNEDH, MEC).

- Reflexão e conversa com base nas imagens:



- Leitura de um trecho do texto: Responsabilidade Solidária – pag. 14 do

	<p>livro Sujeito de direitos, coleção Respeitar é preciso.</p> <p>Ao perceber que nem todos gozam dos direitos universais, que o Estado não cumpre adequadamente sua função de garanti-los, uma atitude frequente é se colocar no lugar de vítima, assumindo postura queixosa e paralisada diante da ausência de direitos.</p> <p>Para superar essa postura, é preciso enfrentar criticamente a ideia de senso comum, que percebe o sujeito apenas como receptor de direitos, com dificuldade de assumir a responsabilidade que o exercício da liberdade implica.</p> <p>Ao ficar paralisado diante da não concretização dos direitos, seus ou dos outros, o humano se desumaniza e, destituído de protagonismo, de autoria, de sua capacidade de ação, ele se torna “sujeito-objeto”. Para retomar sua humanidade, ele precisa agir. O sujeito de direito também é sujeito de deveres em relação a si e aos outros.</p> <p>A rigor não existem “atividades para formar sujeitos de direito”. Como já exposto, isso acontece no contexto das relações, na vivência dos princípios de valor dos Direitos Humanos. Portanto, é no cotidiano do convívio escolar que se pode favorecer essa formação, por meio de atitudes que se toma, do estabelecimento de respeito entre todos, da escolha de conteúdos e da metodologia de ensino que se adota nas diferentes áreas de conhecimento, da condução das situações de conflito e de transgressão. Assim, se forem realizadas com essa preocupação, todas as atividades podem contribuir.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se fossemos hoje escrever as diretrizes para essa Educação em Direitos Humanos, quais seriam os nossos princípios norteadores? EX. Quais seriam nossos valores? Que temas abordariamos com os professores? ● Os princípios norteadores para a Educação em Direitos Humanos apontados nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, são: <ul style="list-style-type: none"> -Dignidade Humana; -Igualdade de direitos; -Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; -Laicidade do Estado; -Democracia na Educação; -Transversalidade, vivência e globalidade; -Sustentabilidade socioambiental. <ul style="list-style-type: none"> ● Avaliação.
--	---

APÊNDICE 3- Pauta das sessões com a equipe docente

Data Duração	Pauta da sessão
1a. sessão: 25/09/2017 Duração: 45min	<p>Pauta da sessão: Apresentação da pesquisa colaborativa e do tema, verificação do que os participantes pensam sobre os Direitos Humanos;</p> <p>Apresentação da Pesquisa Colaborativa</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O que é: É um tipo de investigação que aproxima as dimensões: Da prática com a teoria. ● Objetivo: A pesquisa colaborativa visa considerar o ponto de vista da academia e o ponto de vista do professor. ● Implicações da colaboração: Tomada de decisões democráticas; Buscar respostas para nossas práticas; Comunicação entre pesquisadores e professores. ● Reflexão requer Diálogo: correlação entre os problemas práticos e os contextos sociais. ● Cronograma: Previsão de 4 ciclos sucessivos de reflexão crítica - relacionando a teoria com a prática. <p>Apresentação da pesquisa e tema Educação em Direitos Humanos: reflexões com uma escola de ensino fundamental de São Caetano do Sul.</p> <p>Temas da Sessão</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O que você pensa sobre os Direitos Humanos? ● Os Direitos Humanos podem ser trabalhados na escola? Como e quando? ● Nós vivemos casos de desrespeito aos Direitos Humanos na sociedade? ● E na escola?
2a. sessão 30/10/2017 Duração 50 min	<p>Pauta da Sessão: Levantamento das situações de conflitos que violam direitos;</p> <p style="text-align: center;">Leitura dos itens discutidos e apontamento das principais respostas.</p> <p>Temas da sessão</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Quais são as situações que violam direitos? ● Nós conseguimos ver essas situações no cotidiano escolar? ● Discriminação é violação de direitos? ● Vivemos casos de intolerância? ● Essas imagens abordam todos os casos? ● Acontecem na escola?

<p>Pra que falar sobre machismo na escola?</p>	<p>Pra que falar sobre transexualidade na escola?</p>	<p>Por que não rezar o "Pai Nosso" na escola?</p>
		
<p>Afinal as mulheres ocupam os mesmo lugar que os homens hoje, minha gente, não é mesmo?</p>	<p>Afinal, todas as pessoas que decidem mudar de sexo são respeitadas por toda a população, não é mesmo?</p>	<p>Afinal, todas as pessoas do mundo são cristãs, a quem fala sobre outras religiões é bem acolhido, não é mesmo?</p>
<p>Pra que falar sobre gênero na escola?</p>	<p>Pra que falar sobre sexualidade na escola?</p>	<p>Por que falar sobre diversidade cultural na escola?</p>
		
<p>Afinal, todas as pessoas do mundo são cisgêneros, e se sentem bem em seus corpos, não é mesmo?</p>	<p>Afinal, todas/os as/as gays, lésbicas e bissexuais são acolhidas/as com carinho pela sociedade, não é mesmo?</p>	<p>Afinal, nas escola lidamos com crianças iguais, de famílias iguais, e com culturas iguais, não é mesmo?</p>



- Quais iniciativas já foram realizadas na escola sobre o tema? E quais foram os resultados?
- Nós temos Normas de Convivência?
- Todos têm o conhecimento dessas Normas?

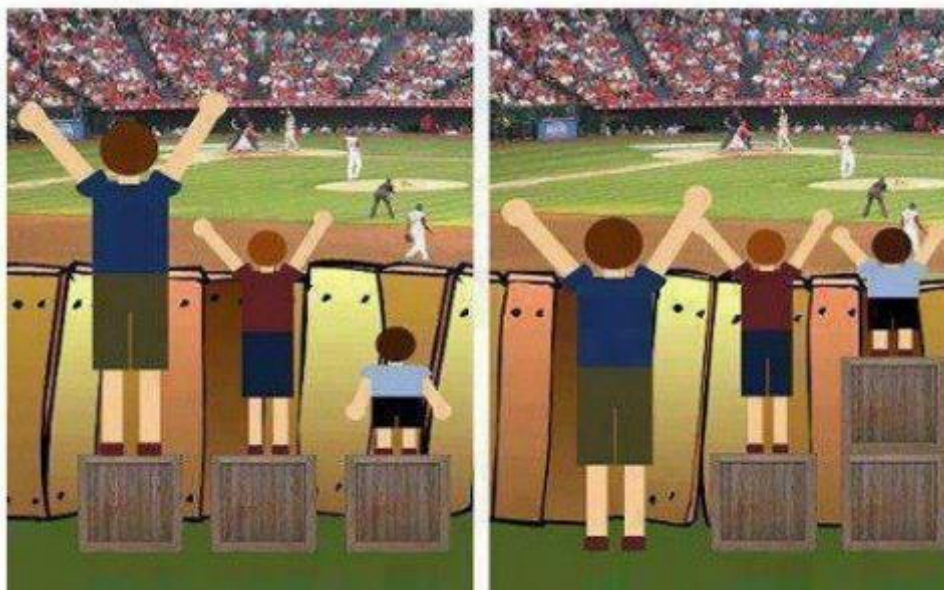
3a. sessão
06/11/2017
Duração:49
min

Pauta da Sessão: Como mediar os conflitos, que desenvolvimento queremos, realidade da escola;

Leitura dos itens discutidos e apontamento das principais respostas.

Temas da sessão

- Para termos acesso aos demais direitos precisamos da educação. Do conhecimento que empodera. Mas que educação nós fazemos?
- **Vídeo:**
- Queremos uma escola de qualidade, mas que tipo de **qualidade** estamos falando?
- **A educação que humaniza, que diminui desigualdades? Ou a que estimula a competição?**



- Que tipo de qualidade de educação queremos? A dos índices do IDEB ou das relações ?
- Falamos em Direitos Humanos mas e o que seria Educação Em direitos Humanos?
- **Falta de respaldo na base, conselho tutelar, ministério público, a gente só lembra dos direitos humanos quando ele já matou, agrediu...o que deveria ter sido feito por ele teria que ser feito na base com a gente.**
- Então dá tempo pra fazermos alguma coisa?
- Na nossa escola tem espaço para a EDH? Como? Qual seria esse espaço?
- Leitura:

É possível depois de termos refletido um pouco sobre a EDH pensar em nossa prática para que possamos identificar melhor situações de discriminação, para podermos atuar diante das violações de direitos?
"As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural, que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. Estas contradições também se fazem presentes no ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços

	<p>educativos). Cabe aos sistemas de ensino, gestores/as, professores/as e demais profissionais da educação, envidar esforços para reverter essa situação construída historicamente. Em suma, essas contradições precisam ser reconhecidas, exigindo o compromisso dos vários agentes públicos e da sociedade com a realização dos Direitos Humanos." (DNEDH, MEC)</p> <ul style="list-style-type: none">● Avaliação.
--	--

APÊNDICE 4 - Avaliações das sessões**AVALIAÇÃO DAS SESSÕES**

1) Como você se sentiu participando das sessões reflexivas?

Eu me senti muito bem participando das sessões. Adoraria que nossas htps nos proporcionassem momentos reflexivos como esses.

2) Você acha que as sessões contribuíram para sua atuação profissional? De que forma?

Deixe aqui suas críticas e / ou sugestões.

Eu particularmente adoro mesas de debates, porque nesses momentos temos oportunidades de escutar diferentes modos de pensar e agir, o que nos faz crescer profissional e pessoalmente.

Obrigada pela oportunidade!!

AVALIAÇÃO DAS SESSÕES

1) Como você se sentiu participando das sessões reflexivas ?

Despertou a criticidade, perceber que os direitos humanos estão latentes no nosso dia-a-dia, que falamos mais do que agimos sobre o tema.

2) Você acha que as sessões contribuíram para sua atuação profissional ? De que forma?

Deixe aqui suas críticas e / ou sugestões.

Com certeza, não aceitar as coisas impostas, que sejam o resultado do coletivo, conhecer e fazer saber sobre os direitos numa relação dialética.

AVALIAÇÃO DAS SESSÕES

1) Como você se sentiu participando das sessões reflexivas ?

Foi muito gratificante, foi uma reflexão, praticamente uma auto avaliação. Sem contar com as trocas de experiência do grupo.

2) Você acha que as sessões contribuíram para sua atuação profissional ? De que forma?

Deixe aqui suas críticas e / ou sugestões.

Eu acredito que sempre contribuiu para a atuação profissional.

O aprendizado e as trocas de experiência é um processo eterno de construção pessoal e profissional.

P.S. Se os HTPCs pudessem ser umas moldes, acredito que construiríamos uma base mais sólida no educar.

AVALIAÇÃO DAS SESSÕES

1) Como você se sentiu participando das sessões reflexivas ?

Me senti acolhida, pois todos conseguiram colocar seu ponto de vista sem ter necessariamente um juiz ou uma autoridade analisando o que estava correto ou errado, todos juntos fomos refletindo sobre as questões e dialogando.

2) Você acha que as sessões contribuíram para sua atuação profissional ? De que forma?

Deixe aqui suas críticas e / ou sugestões.

Sim, pois é muito bom ter um espaço para conversar sobre temas tão latentes e ter a possibilidade de presenciar opiniões ~~div~~ e posicionamentos diferentes, faz com que reflita sobre a sua prática de ensino.

AVALIAÇÃO DAS SESSÕES

1) Como você se sentiu participando das sessões reflexivas ?

Gostei muito de participar das ações reflexivas, parabéns o quanto é importante o diálogo para a melhoria da qualidade do Ensino. Faço sempre das sessões refletindo sobre as diferentes formas de pensar, sentir e como essas discussões contribuem para a postura do profissional docente.

2) Você acha que as sessões contribuíram para sua atuação profissional ? De que forma?

Deixe aqui suas críticas e / ou sugestões.

As sessões contribuíram sim, reservar um momento para dialogar com os colegas de trabalho sobre práticas, experiências e pensamentos desenvolve um conhecimento muitas vezes deixado de lado, não temos "tempo" para refletir sobre o nosso papel e somente reservamos tempo para correções, planejamentos, entrega de tarefas é necessário para a nossa formação como docente o autoconhecimento e a reflexão.

Andréa

AVALIAÇÃO DAS SESSÕES

1) Como você se sentiu participando das sessões reflexivas ?

Desafiada, e que nós educadores
temos o papel essencial na
formação do ser e a responsabilidade
de transformação.

2) Você acha que as sessões contribuíram para sua atuação profissional ? De que forma?

Deixe aqui suas críticas e / ou sugestões.

Contribuíram e muito. Tílos trocas de
experiências, de poder falar sem ser
pedada, de poder ouvir e opinar sem
barreiras.

Uma sugestão → professores poder dialogarem em alguns momentos (como estes) sem participações da equipe gestora, trazendo temas agradáveis para discussão e vivências de nosso dia-a-dia, enriqueceria nossa prática.

Obrigada ms. Jéssica, tenho certeza que sua dissertação contribuirá e muito para nossa prática. Desejo sucesso! E que seu brilho nunca se apague..

BR Andréa

Cláudia

AVALIAÇÃO DAS SESSÕES

1) Como você se sentiu participando das sessões reflexivas ?

Foi muito bom poder participar dessas sessões, pois, foram momentos em que pudemos falar, ouvir, confrontar diferentes pontos de vista e principalmente, refletir acerca do assunto.

2) Você acha que as sessões contribuíram para sua atuação profissional ? De que forma?

Deixe aqui suas críticas e / ou sugestões.

Com certeza contribuíram (e muito), pois, após nossas discussões e reflexões, consigo ter uma visão mais clara sobre quais são os direitos humanos e como posso garantir esses direitos aos alunos.

É mesmo tendo tantas cobranças em relação à notas, índices, conteúdos, etc, é de grande importância e necessidade que o assunto (direitos e deveres) seja tratado desde cedo, onde as crianças possam falar, ouvir, respeitar, argumentar, etc e também ser orientado por nós, professores.

AVALIAÇÃO DAS SESSÕES

1) Como você se sentiu participando das sessões reflexivas ?

Durante as sessões me senti refletindo sobre nossa prática. A educação necessita dessas reflexões, para modificarmos o que não está dando certo, no processo de ensino aprendizagem, envolvendo os direitos e deveres de nossos alunos.

2) Você acha que as sessões contribuíram para sua atuação profissional ? De que forma?

Deixe aqui suas críticas e / ou sugestões.

Sim, contribuíram para podermos repensar em como os direitos humanos estão inseridos na nossa vida e na nossa prática.

AVALIAÇÃO DAS SESSÕES

1) Como você se sentiu participando das sessões reflexivas?

Eu me sentiu muito bem em poder refletir sobre os direitos humanos e junto com os colegas entender um pouco mais sobre a nossa própria conduta e das outras pessoas diante dos direitos que nos são dados ou negados.

2) Você acha que as sessões contribuíram para sua atuação profissional? De que forma?

Deixe aqui suas críticas e / ou sugestões.

Eu aprendi muito com as sessões, com os depoimentos dos colegas sobre as situações vivenciadas por eles dentro da escola.

Sugiro que debates como esses sejam feitos na escola inclusive sobre outros temas para que possamos compartilhar experiências e aprender a lidar de forma mais segura com as situações cotidianas.

AVALIAÇÃO DAS SESSÕES

1) Como você se sentiu participando das sessões reflexivas ?

UTIL EM AJUDA NA PESQUI-
SA E ENRIQUECIMENTO DE LAS
DISCUSSÕES.

2) Você acha que as sessões contribuíram para sua atuação profissional ? De que forma?

Deixe aqui suas críticas e / ou sugestões.

SIM, DE UMA MANEIRA GERAL,
PODE COM A AJUDA DAS DEMAIS
PARTICIPANTES, COMPREENDER
MELHOR A ROTINA DE PROFES-
SORES COM OS ALUNOS.

AVALIAÇÃO DAS SESSÕES

1) Como você se sentiu participando das sessões reflexivas ?

UTIL EM AJUDA NA PESQUISA E ENRIQUECIDO PELAS DISCUSSÕES.

2) Você acha que as sessões contribuíram para sua atuação profissional ? De que forma?

Deixe aqui suas críticas e / ou sugestões.

SIM, DE UMA MANEIRA GERAL, PUDE COM A AJUDA DAS DEMAIS PARTICIPANTES, COMPREENDER MELHOR A ROTINA DE PROFESSORES COM OS ALUNOS.

AVALIAÇÃO DAS SESSÕES

1) Como você se sentiu participando das sessões reflexivas ?

BEM! ME FEZ REFLETIR E REPENSAR
SOBRE ALGUMAS PRÁTICAS, VER QUE OS
DIREITOS HUMANOS ESTÁ EM TUDO E QUE
POR ISSO DEVEMOS NOS POLICIAR EM NOSSAS
AÇÕES E FALAS.

2) Você acha que as sessões contribuíram para sua atuação profissional ? De que forma?

Deixe aqui suas críticas e / ou sugestões.

SIM. ME FAZEM REPENSAR EM PRÁTICAS
DA ESCOLA E EM COMO POSSO FAZER OS
PROFESSORES REFLETIREM MAIS SOBRE SUAS
AÇÕES E PLANEJAMENTOS.

AVALIAÇÃO DAS SESSÕES

1) Como você se sentiu participando das sessões reflexivas ?

Gostei da oportunidade de trocar experiências e conhecer outras realidades fora de nossa escola.

2) Você acha que as sessões contribuíram para sua atuação profissional ? De que forma?

Deixe aqui suas críticas e / ou sugestões.

Sim. Todas as experiências trocadas serviram para refletir nas atividades diárias.

Deveríamos ter mais encontros como estes.

AVALIAÇÃO DAS SESSÕES

1) Como você se sentiu participando das sessões reflexivas ?

Acredito que sessões de discussões na escola, sempre contribuem no nosso desenvolvimento, tanto pessoal, quanto profissional. Me senti muito bem participado. A pesquisadora se preocupou com cada detalhe, o que passava a nós, proporcionando um ambiente acolhedor e propício para discussões.

2) Você acha que as sessões contribuíram para sua atuação profissional ? De que forma?

Deixe aqui suas críticas e / ou sugestões.

Com certeza, contribuíram bastante, justificando a importância de ^{discussões} ~~questões~~ sobre assuntos que fazem parte de nosso cotidiano, mas que acabam "passando despercebidos" e não recebem a verdadeira importância, no planejamento e nas matérias da escola.

For ~~uma~~ uma ótima experiência.

Obrigada.

Vanessa.

APÊNDICE 5 - Termo de consentimento livre e esclarecido**(Decreto no. 93.933 de 14.01.87, Resolução CNS no. 196/96)**

Prezado(a) _____ (nome e cargo)

Por meio deste Termo de Consentimento, solicitamos sua autorização para coleta de dados da pesquisa **“A INCORPORAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E REFLEXÕES COM A EQUIPE GESTORA DE UMA ESCOLA”**, em desenvolvimento no âmbito do Programa de Mestrado em Educação da Universidade DE São Caetano do Sul, sob orientação da Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa.

Esta fase da pesquisa prevê a participação em sessões reflexivas para conversas e debates sobre o tema da pesquisa.

Os dados coletados serão utilizados para fins exclusivamente acadêmicos, sendo preservados o sigilo sobre a identidade dos participantes. Garantimos o direito de acesso aos dados coletados a todos os participantes, bem como a quaisquer esclarecimentos relacionados à pesquisa.

Prof. Dra. Sanny S. da Rosa (RG: 17.128.786-1) – email ssdarosa@uol.com.br

Mestranda- pesquisadora: Géssica Natalia Campos (RG: 32.930.693-5)

Estou ciente e concordo com este Termo de Compromisso:

Nome do outorgante: _____

Cargo: _____ RG: _____

Assinatura: _____

São Caetano do Sul, ____/____/____

APÊNDICE 6 – Pré-indicadores

Pré indicadores - Equipe Gestora
<p>Questão geradora: o que vocês pensam sobre os Direitos Humanos mas eu quero que vocês falem o que vier à cabeça sem se preocupar com nenhum conceito com nada só o que vier na cabeça de vocês.</p>
<p>11/11/16 C1: Eu penso naquelas coisas básicas do direito humano, o direito à moradia, à alimentação, à educação no sentido mais amplo.</p>
<p>11/11/16 C2: ...ter direito à água encanada e às coisas básicas mesmo, nada relacionado às relações mais relacionado à sobrevivência.</p>
<p>11/11/16 O1: ...os direitos humanos é aquilo que a pessoa tem de direito para sobreviver.</p>
<p>11/11/16 Questão geradora: Direitos humanos podem ser trabalhados numa escola? Como e quando?</p>
<p>11/11/16 C1: Eu acho que pode e deve, na verdade a gente trabalha desde o primeiro ano só o fato de estar na escola, a ter direito à alimentação, a ter direito a merenda quando você chama um pai e você encaminha para alguma coisa encaminha para algum especialista da saúde você tá dando a ele esse tipo de direito quando você fala da questão do ECA com os alunos a gente trabalha quando chamamos os alunos para conversar sobre questões como: “vocês riscaram a mesa, isso é um patrimônio público, você tem que cuidar porque é da escola!” Eu acho que tudo tá inserido pensando nessa questão ampla dos direitos humanos tudo dentro da escola acaba trabalhando isso porque você sempre faz o aluno refletir sobre ele inserido dentro da sociedade.</p>
<p>11/11/16 Relação direito e dever O1: ...tem que conversar sobre respeito e todas as atitudes dele na escola quando a gente fala de direitos e deveres que toda vez que falar de algum direito tem que falar dos deveres</p>
<p>11/11/16 C2: Eu acho que a gente trabalha sim, mas de uma maneira descontextualizada não, não é descontextualizada é desconectada isso é um problema não só dos direitos humanos porque muitos temas que são trabalhados na escola nós trabalhamos assim.</p>
<p>11/11/16 C1: Eu não falaria que é de uma forma superficial eu acho que não é continua quando você fala com uma criança que bateu em outra hora: “Não pode bater no seu amigo!” “Por quê?” “Porque é uma regra da escola!”, você tá falando de alguma coisa que ele não poderia fazer, mas a gente não contextualiza isso para falar que isso é um dever que ele mora numa sociedade, é que você não retoma tudo isso porque se você for retomar toda vez! Eu acho que os direitos humanos tá tão inserido em tudo que a gente faz diariamente que já subentende que os alunos já compreendem certas coisas por isso que você não precisa contextualizar tudo, acho.</p>
<p>11/11/16 C2: É mais ou menos, por exemplo o preconceito a gente tem lá previsto no plano que vai trabalhar africanidade e a diversidade e é trabalhado, é falado, mas a primeira coisa que você vê entre eles no intervalo é que se tem duas meninas namorando no intervalo eles ficam tirando sarro ou então</p>

um negro, o que eu quero dizer é que é falado, então a gente fala sobre os direitos sobre os deveres a todo momento então alguma coisa tá errada.
11/11/16 C1: Eu já vou pra um outro lado eu acho que você tá querendo dizer isso em relação à educação de forma geral se você fala para o aluno, por exemplo, que você estuda qualquer coisa que a gente pode estudar qualquer coisa dele colocar em prática ele não vai ter esse conceito, por exemplo, você vai trabalhar na matemática questão de área e perímetro o cara vai chegar em casa e vai ter uma reforma na sala dele ele não sabe medir o quarto ele precisa de rodapé, "Pô, você estudou isso!" Como ele não sabe!
11/11/16 O1: Na escola você não acha que os direitos humanos é a gente trabalhar permitindo que ele tenha um bom estudo que nem você falou, a merenda não brigar...
11/11/16 C1: Eu acho que se a gente pensar na questão dos Direitos Humanos a questão do preconceito, por exemplo, a gente não vira para um pai ou pegar um exemplo no ano passado que nós fomos falar na sala de aula sobre a questão de opção sexual se você parar para pensar tem a ver com os direitos humanos é um direito à informação do seu filho, falar por exemplo sobre a legalização da maconha, isso nunca que ia ser falado aqui em nenhuma outra escola porque é um assunto polêmico, mas se tá dentro dos Direitos Humanos você deveria tratar isso dentro da escola assim como você deveria tratar várias outras questões surgiu essa o ano passado, de opção sexual porque nós estávamos tratando sobre reprodução humana a mãe não queria deixar o filho participar mesmo a gente falando para mãe olha isso tá no PCN faz parte é um direito do aluno a mãe tem que entender que é um direito do aluno como cidadão e não só do país ter direito a essa informação, é fácil da escola não dar essa informação porque a escola não está ligando está dando essa informação a mãe é que está negando ele a ter esse direito a mãe está negando o direito do próprio filho, a escola peca em alguns direitos humanos e eu acho que aí já vai para uma questão política.
11/11/16 C2: Mas cada vez menos se fala de todos os assuntos polêmicos, a gente fala cada vez menos, a gente pensa cada vez menos e não ensina os alunos a pensar, a gente não discute mais nada.
11/11/16 C2: O que a gente faz é pior que doutrinar a gente simplesmente não fala.
11/11/16 C1: Aí ele vai pela opinião geral pela opinião...
11/11/16 C2: pela opinião da mídia, opinião do senso comum.
11/11/16 P: A gente se omite.
11/11/16 I: A gente tenta trazer a democracia para dentro da escola mas não consegue por conta da sociedade.
11/11/16 O1: A gente não pode falar de sexo, não pode falar de religião não pode falar de política.

11/11/16 Questão Geradora: Nós temos casos de desrespeito aos direitos humanos na sociedade? E na escola?
11/11/16 C1: tudo que foge do padrão de beleza.... Tem desrespeito, tem professor x professor, professor x funcionário, funcionário x funcionário... se você não fuma cigarro você é marginalizado, se você estuda, se você participa das Olimpíadas, se você tira nota boa, você não tá na moda.
11/11/16 C2: a escola chega a ser cruel em alguns momentos.
11/11/16 C1: a escola é uma representação em menor escala da sociedade só que com crianças e adolescentes que estão em formação.
11/11/16 C2: eles têm preconceito quando eles não se assumem aí eles gostam de ficar em cima mas quando é uma coisa declarada eles não ligam.
11/11/16 I: estou falando do machismo não do gênero tipo só os meninos vão jogar futebol no intervalo não querem deixar as meninas jogar futebol, meninas não é para jogar futebol.
11/11/16 C1: é verdade você não vê menino trazendo boneca para escola nem a menina trazendo carrinho e se a menina quer brincar de Nerf até as professoras acham estranho.
11/11/16 C2: acho que a escola incentiva um pouco, “ por que vai marcar um amistoso e separa futebol para os meninos e vôlei para as meninas? E Por que que as meninas não podem jogar futsal?” Não tem incentivo.
11/11/16 O1: tem professores que não falam as coisas porque acham que não podem falar isso para o aluno como a Débora falou eu não vou falar essa informação porque eu vou ser punido ou vão me chamar atenção, acho que estamos nesse ponto do professor não poder.
11/11/16 C1: Então da mesma forma que na sociedade algumas pessoas não sabem lidar, na escola também tem professores que não sabem lidar. Ainda temos algumas coisas para serem resolvidas.
11/11/16 C2: ...muitas vezes a gente não toma atitude pensando numa questão até ética até que ponto eu estou invadindo o espaço do outro...
11/11/16 C2: ... na escola eu acho que é mais tranquilo porque eles estão em formação, se a gente quer que eles sejam mais tolerantes com o outro a gente tem que mostrar e fazer eles repensarem, acho que na sociedade é mais difícil.

11/11/16 C1: se a diretora não tem o respaldo da secretaria de educação, a diretora não vai falar tudo bem, o professor não vai estar respaldado pelo diretor que não vai estar respaldado pela secretaria de educação que não vai estar respaldada pela prefeitura.
11/11/16 I: ...na sociedade, e isso é que é mais latente...que a divisão de classes da sociedade.
05/12/16 Questão geradora: Quais as iniciativas que a nossa escola já realizou? Se tem iniciativa e os resultados e se vocês acham que trabalhar com projetos é o caminho.
05/12/16 P: discriminação, é violação?
05/12/16 C1: ...professores que chamam a criança de preta, de neguinho, de repente para ele não seria tão grave uma pessoa chamar a outra de preta porque ele tem o mesmo hábito, a mesma ideia, então isso depende, depende do histórico do professor, daquilo que o professor pensa eu acho, do ser humano.
05/12/16 P: Então seria talvez um trabalho que a escola tivesse que fazer não só com os alunos então com os professores também?
05/12/16 C1: seria com toda a sociedade né?
05/12/16 C2: ...porque a intolerância também é uma violação se você não respeita o que o outro acha, por isso é que eu acho que o professor também tem que passar por um processo de reflexão, do que ele tá fazendo porque às vezes ele vem para escola tão vestido das suas convicções que ele tem dificuldade de aceitar...
05/12/16 P: Na avaliação existe discriminação?
05/12/16 C1: ...na prova de recuperação...
05/12/16 P: no intervalo tem discriminação?
05/12/16 O1: isso sempre acontece só pode brincar os espertos, os magrinhos que correm só porque é lento eles não querem brincar.
05/12/16 P: e na sala de aula vocês vem alguma discriminação?
05/12/16 O1: eu fico chateada quando eu passo pelas salas e vejo algum aluno separado sabe?
05/12/16 P: nós já falamos de muitos conflitos aqueles que acontecem no intervalo, na sala de aula, mas quais conflitos, quais desses que vocês

acham que os professores poderiam mediar na sala mas não mediam e mandam para a orientadora e para coordenadora resolver?

05/12/16 C1: eu acho que nem deveria mandar eu acho que uma coisa tem que ser muito grave para mandar eu parto do princípio que o professor tem autoridade dele em sala de aula e a não ser que fosse uma coisa muito recorrente

05/12/16 **P: mas então eles mandam só situações rotineiras?**

05/12/16 O1: Sim manda o tempo todo, manda um por qualquer situação, quando bate é uma situação grave, tudo bem.

05/12/16 C1: por exemplo, me xingou de besta o professor poderia intermediar isso e não, o professor manda.

05/12/16 C1: e é uma coisa que a assembleia poderia diminuir porque aí o aluno chega aqui para falar comigo: “sabe que que é? É que o Fulano me jogou a borracha aí eu fui devolver a borracha para ele e joguei eu tudo bem eu tava errado em jogar mas a professora só viu eu jogando a borracha aí ela deu bronca só em mim” e aí você escuta tudo isso olha pra cara da criança e fala “legal, volta para sala” porque o professor não ouviu, não se deu o trabalho de ouvir, às vezes é porque tá mal, ele está estressado você deve ter passado por outras coisas.

05/12/16 C2: tem alguns casos realmente de alunos que precisam de intervenção de fora porque determinados alunos a coisa é tão recorrente que não é humano para o professor que já deu cinco aulas chegar naquela sala e aquele indivíduo que toda vez apronta, e aí precisa de uma intervenção que contate os pais ou que chame o Conselho Tutelar porque o professor autoridade dele vai até um ponto o que acontece é que a autoridade dele está banalizada em alguns casos...

05/12/16 C2: porque o professor manda porque ele pensa: “eu tenho aqui um milhão de coisas para fazer e o orientador tá lá para isso” na cabeça do professor, ele pensa que a orientadora tá lá para fazer isso o que ela deve fazer, o que o coordenador deve fazer, não tem uma clareza do papel de ninguém para ninguém então o professor tava mandando para o coordenador.

05/12/16 **P: nós temos normas de convivência?**

C1: Sim nós temos tudo, se bem que é imposto, não é construído coletivamente, mas tem os professores no começo do ano fazem os

combinados com os alunos. São os combinados dos professores, mas é uma Norma de convivência.
05/12/16 O1: normativo também não seria?
05/12/16 C1: sim, o normativo fala que tem que usar uniforme, que não pode trazer celular, se chegar atrasado não entra.
05/12/16 P: no regimento da escola também tem os direitos e os deveres do aluno?
05/12/16 C1: a gente trabalha isso com os alunos no primeiro e no segundo ano.
05/12/16 P: E como foi elaborado? Vocês já falaram né foi imposto?
05/12/16 C1: sim, o que tá no regimento sim, mas a ideia é que na sala de aula os combinados sejam feitos coletivamente, construído junto com os alunos, mas às vezes as professores pegam pronto.
12/12/16 P: isso seria como se fossemos muito conteudistas?
12/12/16 C2: a gente forma literalmente essas crianças, colocamos todos nas formas.
12/12/16 O1: você passa o conteúdo.
12/12/16 C2: fiquei pensando como a questão dos Direitos Humanos não está só ligado ao bem e o mal que era o que vinha na minha cabeça, quem fere os Direitos Humanos da pessoa é ruim e esse filme mostra exatamente que não, ela não teve intenção de ferir um direito humano, pelo contrário.
12/12/16 O1: gente quer que os alunos reflitam, mas quando eles criticam a gente fica pensando: “ah o aluno está respondendo!” você pensa como uma falta de respeito do aluno por questionar ... “porque que eu vou decorar isso” Às vezes o professor acha que quando o aluno critica ele não está sendo reflexível, está desrespeitando.
12/12/16 C1: talvez é uma consequência do modelo, que talvez a gente ainda pensa, igual a educação na década de 50 que todo mundo tem que ficar sentado, essa questão da escola para todos de qualidade eu acho que a nossa, no nosso município não é, mas eu acredito que tenha e eu ainda acho que as escolas mais de qualidade são as que estão na periferia por exemplo a do Heliópolis onde a escola não é seriada eu acredito que seja uma escola de qualidade, onde tem um tutor para um grupo de 15 alunos e cada um

trabalha no seu nível, cada um vai pegar um dia onde os alunos se ajudam, o professor está lá para ajudar.

12/12/16 P: eu queria que vocês... eu vou entregar para vocês uma folha, nessa folha tem todas as falas que mais me marcaram, as falas de vocês que mais me marcaram, eu gostaria que vocês lessem e grifassem as palavras ou as frases que mais se repetem. Qual é a palavra que mais se repetiu ou a ideia que mais se repetiu e o que daí é o nosso empecilho?

Surgiu:

- que a escola pode deve trabalhar os direitos humanos,
- que vivemos casos de intolerância de vários tipos e às vezes a escola incentiva,
- nós estamos repensando as situações de discriminação e estereótipos só agora,
- na sociedade é mais difícil do que na escola esse trabalho de reflexão é mais difícil na sociedade do que na escola,
- a questão do respaldo da secretaria de educação que é o que a gente não tem,
- os professores podem ou não entender a discriminação como violação de direitos, alguns professores discriminam teríamos que trabalhar com toda a sociedade,
- o professor tem que passar por um processo de reflexão,
- o professor não ouve o aluno porque não consegue intervir em todas as situações rotineiras,
- os professores não sabem as atribuições do coordenador e do orientador ,
- 95% dos casos que o professor manda para orientação e para coordenação o professor poderia mediar.

12/12/16 P: E qual desses aí é o nosso empecilho?

12/12/16 C1: o respaldo da secretaria de educação.

12/12/16 C1: o respaldo da secretaria de educação.

12/12/16 C1: depende porque se a gente não tem o respaldo da secretaria a gente tem que ter respaldo da direção.

12/12/16 C2: e não vai ter.

12/12/16 C1: sem respaldo da secretaria não vai ter o respaldo da direção.
12/12/16 C1: da nossa direção não, a direção de repente poderia falar: “não eu vou fazer na minha escola, isso acho legal fazer, não importa o que a secretaria acha, eu Vou bancar isso” Eles podem ir até um ponto, mas são poucas.
12/12/16 C2: mas dizer também que a gente não pode fazer nada, podemos fazer alguma coisa pontual no htpc, alguma coisa paliativa podemos, tem diretor sim que faz coisa diferente tem escola integral que os alunos podem escolher o que vão fazer na hora do almoço se eles vão jogar ou almoçar nesse horário, então existe uma certa flexibilidade que pode ser feito.
12/12/16 C1:... “até que ponto a gente vai começar a fazer isso e se tiver uma mãe que vai reclamar falar que não gostou e a direção vai cobrar de você e por consequência a gente vai parar de fazer?” Então os professores tem essa noção, de até aonde eu posso ir que o munícipe não reclama e a direção não corta ele tem essa ideia que se não existir respaldo maior até do que eu como coordenadora eles sabem do respaldo burocrático que é quem manda na escola se não tivesse autorização não tem como fazer, o meu grupo pensa assim, não sei se todos os grupos tem essa ideia, mas o que eu percebi delas era isso, elas acharam legal, mas até que ponto, até ter a primeira reclamação e a gente tem que parar tudo porque a gente tá fazendo, então quando elas me falaram isso tomei um balde de água gelada e parei até de fazer o que eu estava fazendo porque eu concordei.
14/12/16 C1: tem sim, tem projetos, podemos tentar levar o professor a refletir quando você falou aquele dia você pega o lápis de cor da pele você nunca parou para pensar que tem a cor de pele negra e aquele lápis de cor da pele não é a cor da pele da criança negra, esse tipo de questão, essas questões reflexivas são questões que a gente pode levar o professor para ele pensar nisso e que você não mexe com a rotina da escola.
14/12/16 C2: eu acho que dá para fazer, mas não é o que a gente imagina como ideal.
14/12/16 C1: seria uma coisa restrita.
14/12/16 C2: só essas sessões reflexivas que estamos fazendo, se a gente conseguisse fazer essas sessões com os professores já muda a prática da

<p>peessoa, não necessariamente a gente vai dar um curso dizendo como são os direitos humanos, a história dos direitos humanos...</p>
<p>14/12/16 C2: porque o professor já tem muito disso e ele não vai refletir eu acho que o professor precisa experimentar como é ser respeitado, ter o próprio direito de ser ouvido, então talvez no planejamento fazer um momento, uma dinâmica, talvez que leva a pessoa a pensar que existe...</p>
<p>14/12/16 O1: de sexualidade não se fala mesmo, como se não existisse.</p>
<p style="text-align: center;">Pré indicadores - Professores</p>
<p>25/09/2017 Questão geradora: o que vocês pensam sobre os Direitos Humanos</p>
<p>25/09/2017 F6: Modo de vida.</p>
<p>25/09/2017 F7: Respeito às diferenças.</p>
<p>25/09/2017 F1: Nossa. Eu penso em cadeias</p>
<p>25/09/2017 F1: ...Tropa de Elite, que ele fala “ah, aqui, direitos humanos”. E aí eu fico pensando “gente”... eu acho que todos deveriam ter, mas como isso é usado. Que pena que nós, que entre aspas, trabalhamos com as regras e não temos os direitos ((acha graça)) e quem não trabalha com as regras tem. E eu falo “que mundo louco é esse”.</p>
<p>25/09/2017 F7: ... a gente não pensa nos nossos direitos porque a gente se enquadra dentro da sociedade.</p>
<p>25/09/2017 F7: ...Então. Por isso que “ah, ele cometeu um crime, ele está fora do padrão da sociedade”, então ele tem que buscar os direitos humanos. Mas e a gente que está dentro dos padrões? A gente não busca os nossos direitos humanos?</p>
<p>25/09/2017 F1: ...Pensando no contexto da escola... Nossa, é respeitar o indivíduo com todas as características dele e ele ser respeitado também pela sociedade, pelo governo, por tudo, pensando no contexto da escola, eu penso muito direitos humanos a partir do respeito. Respeitar. Questão de afetividade, de condição socioeconômica, de todas essas outras condições.</p>
<p>25/09/2017 F2: ...essa palavra, ela me (inint) [00:07:43] ela faz eu pensar em dois lados. É bem estranho. Porque parece que algumas pessoas têm direito e as outras não.</p>
<p>25/09/2017 F4: ... Então, eles criaram os direitos humanos para conseguir incluir aqueles que a gente não incluiria, o assaltante, a pessoa que roubou. Eu só consigo entender o direito...Mas para mim eles usam apenas para incluir porque na verdade não é usado diariamente os direitos humanos para todos.</p>

25/09/2017 H1: ...de direitos básicos a serem reservados, preservados , aliás, para todos, independente de sua etnia, independente de sua classe social, de sua historicidade, de sua identidade, que são direitos básicos. Aliás até naturais, aquilo que eu trago ao nascer e que ninguém pode me tirar.
25/09/2017 F8: É, direitos humanos, eu acho que aqui no Brasil, eles só atendem cada vez que... que ele é citado, ((acha graça)) ele é acionado, ele é unilateral ... Mas se tem o direito humano aplicado para quem está preso, para continuar com respeito básico, as coisas básicas, o outro lado tinha que ser. E no Brasil, ele é direito só de um lado...
25/09/2017 Relação direito e dever F7: ...A própria escola, a gestão da escola, ela já indica que você tem que garantir o direito do aluno. Você não está ali para cobrar o dever dele. Então antes de a gente cobrar, a gente é cobrado por garantir o direito dele. E aí, será que a gente vai conseguir conscientizar os alunos de forma que eles saibam o que são os direitos humanos? Porque eles não sabem os deveres, eles nunca sabem. Sempre..... E sempre que tem um problema, ele nunca é cobrado pelo dever. Primeiro o professor é apontado por não ter garantido o direito do aluno. Depois que elas vão repensar e rever “por que é que você cobrou do aluno?”
25/09/2017 Preconceito . F2: ...É preconceito. Agora virou tudo preconceito
25/09/2017 H1: ... É. Muitas pessoas estão colocando mesmo que tudo é preconceito. Mas o que seria esse tudo? É assim, uma coisa é você ser colocado de uma forma que acaba ferindo até a individualidade e a particularidade do outro. Outra coisa é você fazer exposição de pensamento de forma ética e que não agride a individualidade do outro. Você pode apontar determinado erro ou falha de acordo com a constituição, ou qualquer outra lei que é constitucional sem ferir a individualidade do outro. E respaldando o coletivo. E aí acontece, às vezes cai no erro sim de uma pessoa se vitimar.
25/09/2017 F11: ...infelizmente a gente não tem esse respaldo onde? Aqui na base. O conselho não funciona do jeito a gente quer, o ministério não funciona do jeito que a gente quer. E a gente só vai lembrar mesmo de direitos humanos quando a gente aparece lá na reportagem, ele matou, ele agrediu um familiar, aí o direito vai ver o que pode fazer por esse elemento. Só que é tarde. Já foi, já passou. O que deveria ser feito realmente para esse indivíduo seria lá do outro lado, aqui na base com a gente.
25/09/2017 Questão geradora: Direitos humanos podem ser trabalhados numa escola? Como e quando?
25/09/2017 F6: Nós tentamos todos os dias
25/09/2017 F5: Ele já começa lá nas regrinhas de (confiança)
25/09/2017 F1: Eu acho que sempre, não é? Como a postura de professor, quando você não deixa o outro desrespeitar, quando você media uma briga. Eu acho que direitos humanos estão sendo trabalhados sempre.

25/09/2017 F2: E assim, não tem quando, não é? É construído junto.
25/09/2017 F6: (Mas então) [00:24:43] está embutido nas nossas atitudes, não é um conteúdo...
25/09/2017 F1: Está embutido nos nossos valores, é.
25/09/2017 F6: ... Curricular. Então assim, é aquilo que nos trazemos , por isso que eu falei, como modo de vida. Então é aquilo que eu entendo como correto, nós como professores, a gente vai embutindo isso nos alunos, <u>mas não existe uma aula para isso.</u>
25/09/2017 F6: É uma coisa que a gente faz assim... no dia a dia.
25/09/2017 F7: E também não tem uma conscientização dos pais com relação a esses direitos que a gente trabalha na sala de aula, não é? A gente nunca expõe isso em reunião de pais [00:25:12] não é?
25/09/2017 F6: Na verdade, os nossos direitos humanos eles vem junto com os deveres , não é?
25/09/2017 F3: É o currículo oculto, não é?
25/09/2017 F1: Eu gostei muito dessa lei do... que obriga entre aspas, as escolas trabalharem com a cultura afro e com a cultura indígena, porque eu consigo trabalhar isso com muito mais propriedade, porque tem pai e mãe que não aceita a cultura afro. E a cultura afro implica sim a gente estudar religião, eles não precisam acreditar naquela religião, mas eles precisam saber como é que funciona.
25/09/2017 F1: ...direção também morria de medo
25/09/2017 F6: Pesquisar sobre o Carnaval, mas teve uma carta na agenda dizendo que ela não ia pesquisar, porque não tinha a ver com a religião dela, e que na verdade, a gente estava trabalhando a questão cultural. O que é que a escola fez? Dá outro trabalho para ela.
25/09/2017 Questão Geradora: Nós temos casos de desrespeito aos direitos humanos na sociedade? E na escola?
25/09/2017 F2: ... minha religião não permite...
25/09/2017 F1: ... mas os pais não se dão o trabalho de... de entender, eles lógico criam um bloqueio. Mas também eu fico pensando, até onde eu também não vou desrespeitar a criança, não é?
25/09/2017 H1: Mas a escola tem que desconstruir umas mentalidades que limitam, direitos... opressão, tem que ter aquela filhinha quadradinha, meninos de um lado, meninas de outro, “ah você menino está se

<p>comportando mal vai para a fila da menina”, para pegar mal com o menino, isso já é uma opressão, isso já é uma ideologia de gênero, já existe ideologia de gênero. O que se propõe é repensar essa opressão de gênero dentro da escola. E aí conversando com ela, meio que ela falou assim: “poxa, é verdade, não tinha enxergado por esse ângulo. ” Mas, ideologias existem, correntes de pensamento existem, a questão é: o que está acontecendo com os direitos básicos, direitos humanos de todos que estão nesse processo coletivo, é onde pega.</p>
<p>25/09/2017 F2: Só tenho medo do modismo. Porque a mídia, ela trata muito isso. Vai lá, novela, etc. e tal.</p>
<p>25/09/2017 F4: ...“gente, eu acho que é um assunto que a gente deve deixar para lá, que não é um assunto para a aula de apoio. ” Foi isso que eu falei.</p>
<p>25/09/2017 F1: Não, eu fico imaginando o quanto a gente também é desrespeitado, não é? A gente pensa muito na questão dos alunos...</p>
<p>25/09/2017 F1: Isso... e essa é a nossa função assim, ser crítico, ensinar os nossos alunos a serem críticos para gente construir uma sociedade melhor. E na base a gente já é tolhido, já é podado e se a gente desconhece os nossos direitos, isso cai como retaliação. Agora, se você sabe dos seus direitos, aí a coisa muda de figura, mas quanto a gente também é desrespeitado, tem retaliação sim, tem perseguição sim.</p>
<p>25/09/2017 F7: E o quanto é cômodo para quem está no poder ter aquele que se omite, aquele que não questiona, não é? Porque quando você questiona você é taxado, quando você omite está bom para eles, não é?</p>
<p>25/09/2017 F6: Eu fui... ‘agredida’ praticamente porque eu não quis ir para uma formação, sendo que eu já tinha cumprido todo o meu papel, enquanto professora, burocraticamente fiz tudo o que tinha que ter feito.</p>
<p>25/09/2017 F5: ...E quando você expõe isso, quando você fala: “eu tenho direito, eu quero que ele seja cumprido. ” Você se torna a vilã. Então, os deveres, eles dão um mês que você tem que cumprir, porque senão você é punido, literalmente.</p>
<p>25/09/2017 F2: Eu tenho receio de a gente sofrer represália [00:43:19]. Então a gente não quer fazer... a gente não quer...</p>
<p>25/09/2017 F6: Então, voltando (inint) [00:44:11] de aluno, do mesmo jeito que muitas vezes a gente é calado, coisas que acontecem com os alunos, a gente tem que calar, ainda que não... não seja da nossa índole, mas porque vem uma força maior que faz a gente assim “não, muda o trabalho da criança. ” Não, não passa isso... ” Prova, eu já fiz prova “não, isso aqui não. ” A gente trabalha junto, não é? “Não, não, não, tira isso daqui da prova, que isso daqui não dá. Roubo de voto? É ano eleitoral, tira, tira. Não pode. ”</p>

30/10/2017 P: **No nosso dia a dia quais são as situações que violam os direitos, na opinião de vocês? Se nós conseguimos ver essas situações no cotidiano escolar? Se no cotidiano a gente vê situação que viola os direitos humanos? E se discriminação é ou não violação dos direitos?**

30/10/2017 F6: Que atirou na sala de aula, não é? Tem muito a ver com a escola, com direito. É uma questão muito forte, porque não aconteceu na nossa escola, graças a Deus, ninguém quer que aconteça. Mas assim, aí começar a questionar, depois que atira, que mata, não é? Que tudo isso acontece, quem tem direito? Ele porque sofria bullying? Será que sofria bullying? E os outros que praticavam ou não? Então assim, fica naquele conflito, não é?

30/10/2017 F7: Não, e em nenhum momento tem uma formação, uma orientação para os professores de como lidar, mas a gente não tem uma posição com relação a isso. Como que a gente lida com esse tipo de situação na sala de aula? **A gente não tem orientação e formação sobre isso. Simplesmente abafam a situação...**

30/10/2017 F6: Que é um ambiente, a escola é um lugar meio desprotegido, não é?

30/10/2017 F12: Mas essa desproteção que a gente tem na escola, ela é um reflexo da sociedade que a gente vive

30/10/2017 F12: Então não é só aqui dentro e se houvesse uma superproteção aqui dentro, do portão para fora a gente voltaria a sofrer aquela violência que ela seria entregada ali fora. Então se ele não entrasse aqui dentro e atirasse, teria atirado lá fora já que o objetivo é esse e é o que acaba acontecendo na maioria das vezes.

30/10/2017 F1: É justamente o reflexo da falta de educação que eles têm. Você vai perceber isso com muito mais força na periferia, em lugares...

30/10/2017 F6: Será que é falta de educação? Porque tem gente assim, de elite, de escola de elite que também é assim: "Meu direito é meu e só meu". Eles olham só o direito deles, assim, mas o meu direito termina quando o do outro começa... mas aonde começa o do outro que termina o meu? Ninguém sabe o limite das coisas.

30/10/2017 H1: Na verdade qual é o conceito de educação (também) [00:10:55], não é?

30/10/2017 H1: Que de repente até tem, que nem elitista, uma educação elitista, uma pessoa bem-nascida, não é? Então assim, tem formação, mas que formação tem? Para atender a quais direitos de quem, não é? De repente até tem, mas é interessante para essa pessoa respeitar o direito de uma pessoa de repente...

30/10/2017 F1...Talvez essa seria uma grande coisa, não é? Começar a trabalhar a legislação, porque tem uma legislação ...que para conseguir dar

<p>aula... agora eu estou quase chegando à conclusão que tem que estudar legislação. Porque é uma coisa de todo mundo ter direito, todo mundo ter direito, e aí você fala: “Onde está o meu nesse? Porque todo mundo tem direito a tudo, e o meu direito? Como profissional, o que é que eu preciso fazer? ” Assim, aqui em São Caetano não tem tanto essas carências, porque enfim, eu acho que aqui a comunidade tem um outro perfil, é um perfil mais elitizado. Mas em São Paulo, eu sinto essa necessidade constantemente.</p>
<p>30/10/2017 F6: Mas elitizado é assim: “Eu mando”.</p>
<p>30/10/2017 F7: Para mim acontecem as mesmas coisas, aqui e em São Paulo. A diferença é minoria e maioria.</p>
<p>30/10/2017 F7:... É a mesma coisa que aconteceu esse ano em São Paulo, a mãe entrou e queria bater num aluno. Não é? E para mim é mesma coisa de violência. A diferença é que lá é maioria, acontece com mais frequência, mas aqui também acontece.</p>
<p>30/10/2017 F11: ...Porque chega até nós assim: “isso você pode falar, aquilo você não pode falar”</p>
<p>30/10/2017 F11: Então, o que está acontecendo? A escola parece que ela tem um muro que ela vive em um mundo a parte”</p>
<p>30/10/2017 F11: Então o que acontece lá foram dá que impressão que é que a nossa escola é... não o (inint) [00:15:24] a escola em geral gente, em qualquer lugar. É um (mundo à parte) [00:15:28]. Parece que a gente vive no mundo da fantasia...</p>
<p>30/10/2017 F11: Que todos eles têm mil direitos aqui dentro e nós que estamos aqui para lidar com esse tipo de ser humano nós não temos.</p>
<p>30/10/2017 F11...você sabe por que é que aquela criança é desestruturada. O problema está lá na família, precisaria (inint) [00:16:10] na escola</p>
<p>30/10/2017 F11: Olha, aqui dentro é uma situação e passou do muro lá fora é um outro mundo. E não é realmente isso, um está inserido dentro do outro nessa realidade.</p>
<p>30/10/2017 F12:... todos esses direitos que são dados ao menor, parece que são cobrados com juros quando ele passa a ser de maior. ((riso)) Quando você é menor você tem todos os direitos a tudo, aí quando você passa a ser de maior, ou pelo menos no papel, não é? Você teria esse direito no papel. E aí o estado te cobra com juros tudo aquilo, porque aí você só vai ter dever e tudo que você fizer é bem pouco, se você vai pagar, você vai fazer e você não vai ter direito a mais nada. Quem vai ter direito é o menor da próxima geração.</p>
<p>30/10/2017 P: A gente vai pensar olhando para essas duas imagens, essa e a próxima, se a gente vive casos de intolerância na escola e na sociedade, se essas imagens mostram todos os casos, caso não se</p>

vocês lembrarem um pouco mais podem falar, se acontece na escola, na sociedade.

30/10/2017 F6: Então, por que é que a gente não aborda, porque às vezes a gente não conhece, não se (inint) [00:23:58], não é? Então sou uma cisgenero [00:23:59]?

30/10/2017 P: Que discriminação é violação dos direitos ou não, se esses casos acontecem na escola, sobre preconceito? O que é que vocês pensam?

30/10/2017 F7: ...A gente sempre pende o direito para quem teve o erro maior.

30/10/2017 F6: Então, aí o professor tenta equilibrar o direito, não é? Porque se você falou, ele falou revidou. Então assim, os dois tem que (inint) [00:30:03] para equilibrar o direito dos dois, não é?

30/10/2017 F7: É, então, porque quando você está ferido você vai atrás do seu direito, mas aí você não pensa no menor atingido, não é? Quem foi menos atingido a gente não pensa. Que na situação...

30/10/2017 F6: Mas nem todo mundo defende (o menor do direito) [00:30:21], às vezes quando ele se vê a minoria...

30/10/2017 F5: É, nós na escola a gente têm (inint) [00:30:22], mas na sociedade não.

30/10/2017 F12: Eu acho que é uma questão assim também que é o reflexo do todo, não é? Eu tinha um colega que era obeso e ele falava: "Poxa, a questão da cor da pele é tão tratada, essa questão da discriminação". E ele falou: "E eu como obeso todos os dias da minha vida que eu saio de casa eu escuto desaforo".

30/10/2017 H1:... nós entendemos e percebemos, temos essa percepção e essa sensibilidade social, mas a gente não consegue dar corpo a isso, porque já existe toda uma estrutura de currículo e programas dentro da escola.

30/10/2017 H1: A gente não consegue fugir a isso, não é? E quando a gente quer o tempo não permite, porque tem a ditadura do tempo que a gente estava falando hoje, "meu Deus, as provas estão chegando aí, o conteúdo que não foi dado e etcétera e tal". Eu penso o seguinte, que primeiramente, enquanto a escola não entender essa linguagem de pedagogia para os projetos, que é atender esse outro... Questão política da gestão democrática, que é trazer a comunidade para a escola, vai ficar assim: o muro da escola, os profissionais da educação e a comunidade. E não vai dialogar e sempre vai ficar nesse impasse de que quem está precisando mais quem está precisando menos de acolhida no momento. E vai ficar essa coisa para inglês ver e de (politicagem)

30/10/2017 F6: Foi o que aconteceu na minha sala, que eu até comentei com as meninas hoje da situação do aluno. Que eu falei, eu fiquei indignada.

Porque assim, ele passou por uma situação de discriminação, eu defendi, conversei e ele usou a mesma ferramenta para agredir...
30/10/2017 F1: Mas assim, não é? Eu acho que ele está errado, mas eu entendo, porque é um processo automático que ele está acostumado a engatar (Gi
30/10/2017 F6: Então, mas como que a gente resolve isso?
30/10/2017 F6: Então, mas como é que a gente resolve isso?
30/10/2017 F1: (inint) [00:34:30] A sensação que eu tenho é assim, que a gente tem que ficar repetindo, repetindo. Eu lembro uma vez que eu estava estudando história que eu fiquei indignada, porque teve o quilombo dos palmares, não é? “Uau, o ideal de liberdade”. Dentro do quilombo dos palmares tinha escapes
30/10/2017 F1: ...Porque é o jeito que eles entre aspas conhecem a vida. Então ele vai... é muito louco isso, eles reproduzem. E às vezes a gente se pega reproduzindo isso também nas coisas que você
30/10/2017 H1: Assim, estrategicamente sim. Que inclusive devolve esse protagonismo para o estudante, para estudante. Eles trazem o que eles gostariam de colocar em pauta, e apesar disso quando eu fazer, (eu sei comunicar) [00:37:03] com o (teatro) [00:37:04], que caminho toma essa situação.
30/10/2017 F6: Mas é uma coisa que podia acontecer desde sempre, não é?
30/10/2017 P: Aqui na escola quando a gente tem de mediar esses conflitos, isso que a (Dalila) [00:40:11] estava falando, que a (Gisele) estava falando, é na hora que a gente vai mediar, antes disso até, os alunos sabem os direitos e os deveres deles aqui na escola? Vocês acham que sim?
30/10/2017 F1: Mas assim, ia ser legal assim, é uma sugestão para a gente trabalhar isso em ATP e ter registrado a assinatura dos pais. E trabalhar isso com os alunos no primeiro dia de aula. É que aqui eu estou achando...
30/10/2017 F6: Todos os dias de aula, não é?
30/10/2017 F1:... Mas eu acho que pode ser uma sugestão para cá também, é regimento escolar. Que assim, tal-tal é tal situação, é advertência, uma advertência, duas advertências, três advertências. Passou de três advertências é uma suspensão. Uma suspensão, duas suspensões, expulsão: “Ah, será que vai expulsar escola inteira? ” Não vai, é porque é questão de punição mesmo. Justiça.
30/10/2017 F6: Então direito não era do bonzinho da gente falar... às vezes não conhece o aluno bom. Porque assim, o conselho de classe ele acontece

(inint) [00:44:32] “Ah, então está tudo bem”. Aí vê que está tudo bem. Às vezes você tem que falar o que ele tem de potencial. E não, o direito dele de ser bom aluno ((sobreposição de vozes)) [00:44:41] o dever dele.

30/10/2017 F7: Não, mas aí a gente já tem um conselho de classe que é desestruturado, não é? O nosso conselho... eu falo com as minhas colegas que trabalham no mesmo ano, mas a escola não tem ciência do que é aquele aluno.

30/10/2017 F7: Que por um momento pode dividir minha sala, ele vai ficar lá com vocês. Se ele surta? Não é? Por um momento ano que vem ele vai ser seu. Então, a gente já sabe que existe uma lei que o conselho de classe deve ser de uma forma, mas a gente já trabalha aqui há vários anos ele não acontece desse jeito, não é? E não é só aqui, me outras escolas. A questão do regimento também, a gente às vezes sabe que existe, mas a gente não retoma. Eu chego para trabalhar numa escola, se alguém me apresenta eu também não tenho interesse de ir perguntar e aí a gente não sabe, a gente não sabe qual é a forma de punição, a gente vai aprendendo conforme vai tocando os dias.

30/10/2017 F1: Projeto político-pedagógico é uma coisa que não fica exposta. Eu já pedi para deixarem uma cópia aqui em cima da mesa dos professores. Para quê? Sei que aqui tem coordenadora. De dentro da sala fechada e de uma gaveta fechada. Como é que esse projeto político-pedagógico ele é dinâmico? Que ele deveria atender à necessidade da comunidade se ele fica fechado?

30/10/2017 **P: Mas o projeto político-pedagógico daqui?**

30/10/2017 F7: Também não tem, a gente não tem ((sobreposição de vozes)) [00:46:39]

30/10/2017 F6: É, foi lá no início, mas... ((sobreposição de vozes)) [00:46:49] foi para uma parte dos professores, não foi todo mundo.

30/10/2017 F12: E é uma coisa bom, ao meu ver foi um... tipo, precisa de um documento, então vamos elaborar um documento, não realmente um projeto.

30/10/2017 F12: Para que todos os professores participassem, ainda mais assim olha: vamos fazer para a gente ter esse documento, porque esse documento é algo, mas já que é necessário

30/10/2017 F6: Então, mas como trabalhar direitos se a gente desconhece os nossos?

30/10/2017 F6: A impressão que eu tenho aqui é que muita aparência. ((sobreposição de vozes)) [00:47:50] Vamos manter as aparências. Lá a realidade choca mais, aqui: “Vamos manter as aparências”. Porque até para falar com o pai você tem que usar as palavras, os termos, os vocabulários certos.

30/10/2017 F7: Como é minoria [00:48:10] as crianças que fazem a coisa errada aqui não se sobressaem. Lá em São Paulo quem faz errado é maioria.
30/10/2017 F7: E o apoio ao professor assim, quando você precisa deles eles te defendem, a primeira coisa é te defender. Depois eles escutam sim o aluno e aí tem os momentos de conversa, mas você sempre tem a razão, no momento inicial. “Aconteceu isso, isso e isso?” “Não. O professor...” “vou ouvir a professora, depois eu escuto você”.
06/11/17 F8: Eu acho que a gente se depara... eu em diversas escolas que eu já passei, com situações em você às vezes vê a não... uma possibilidade de uma atuação nessa questão da relação, da criança com a situação e que muitas vezes o professor ele se ausenta. Então você vê aquele “bullying” que está acontecendo, iniciando. E alguns momentos você não (inint) [00:14:07] se tem o conteúdo, você está preocupado com outras coisas, e você não tem uma ação. Essa ação ela poderia já começar a acontecer aí, tanto para um lado, não é? Para a criança que está sendo a vítima, quanto para o outro.
06/11/17 F12: ...Que é uma coisa que não é tão inacessível assim, por questões financeiras, é muito mais inacessível por questões culturais. Eu acho que é aí que o professor... entra o papel do professor em tentar fazer isso, mas volta naquele problema: o tempo.
06/11/17 F2: ...Eu lembro que quando a gente entra para a educação a gente tem uma visão... é assim, quando você estuda, é lindo: “Nossa, quando eu chegar eu vou fazer assim, fazer assado”. Quando você chega você, você chega engessado, chega para você e fala assim: “Olha, o negócio é o seguinte, é assim, assim, assim e você vai fazer assim, assim, assim”. Aí você fala: “Ai, então eu não posso fazer aquilo?”. “Não, você não pode fazer aquilo, tem que fazer assim”. Então aí você desanima (um pouco) [00:19:21] porque você se sente engessado.
06/11/17 F9: Lá na escola particular e aqui em São Caetano a cobrança é muito maior...
06/11/17 F9: Inclusive dos pais que comparam caderno, aí a coordenadora te chama, e por que é que você não (inint) [00:19:33], na prova vai cair isso e não está no seu caderno. Então aqui realmente, a gente é bem (engessado) [00:19:37].
06/11/17 F2: Então a gente tem possibilidade de falar: “Ai, (inint) [00:19:42] um projeto, é tão legal, é tão bacana”. Não sei até quando é bacana. Não sei. Porque até o projeto já tem pronto, você também tem que fazer daquele jeitinho.
06/11/17 F8: Tem hora que você tem que cortar a discussão, até primeiro ano que eles querem falar e você fala... e às vezes eu deixo, quando você deixa você... depois você fica com a consciência: “Meu Deus, como é que eu vou fazer para recuperar o tempo?”.

06/11/17 F8: E esse tipo de relação dessas formas diferentes de dar aula, ela cria uma situação da relação dentro da escola muito legal. Porque passa a ter respeito, você trabalha aquilo: “Olha gente, agora é ele que vai falar”. Para os pequeninhos a gente consegue, sabe? Mostrar para eles o respeito à fala do outro, ouvir o outro, que eles não tem muito isso, não é? E a gente consegue. Isso me frustra.

06/11/17 F9: Se você não trabalha esse tipo de coisa na base, que é lá para o fundamental 1, chega no fundamental 2 você acaba tendo que trabalhar. Aí tem a gincana da solidariedade, tem a semana da autoestima, por quê? Já foi trabalhar lá no fundamental II [00:22:36], eles chegam lá no 2...

06/11/17 H1...tudo isso porque (inint) [00:23:54] que não se sente dentro dos padrões de beleza impostos, pela sociedade, não é? Então isso quando se há nesses momentos aí da escola que eles participam, gincana solidária, toda essa questão de ajudar a olhar mais com subjetividade para esse ser que eles têm na interioridade, fica muito mais (lúdico) [00:24:11], contra qualquer outra coisa que a mídia imponha. E isso para qualquer faixa etária mesmo, só que vai fazer muito mais sentido diante impacto muito maior que agora, no caso da idade que eles têm.

06/11/17 F12: Eu acho que esse impacto é mais perceptível porque a violência é maior. Quando um pequeno dá um soco no outro, é um soquinho, quando um adolescente dá um soco, esse soco já é uma coisa muito mais complicada. Quando a criança ela está ali já demonstrando sinais da autoestima muito baixa, só quando se corta que vão perceber que essa autoestima está baixa? Entendeu? Então é...

06/11/17 F11: Porque às vezes dez, vinte minutos que você perdeu ali, no futuro será que a gente está ganhando lá na frente? Para poder ajudar esse aluno? Quantas vezes, não é? Eu que já tenho aí quase trinta anos nessa caminhada gente, você encontra alunos aí na rua, que você fala... que encontra com você, vem te agradecer, fala: “Ai, hoje estou formado, tenho família”. Sabe?

06/11/17 F11: Então nós do (Fund) 1 a gente já tem uma visão de pequeno, como que essa criatura vai ser lá na frente. E eu acho que o maior erro também da escola é a gestão, porque o professor ele é a visão geral dentro da sala de aula. Você conversou, você chamou o aluno, você chamou a família, você não está conseguindo porque você sabe que esse aluno precisa de um aperto maior. A gente manda o caso dele para a gestão, o que é que acontece? Dá duas, três palavras manda ele de volta. E de repente se ele leva assim, uma suspensão, uma advertência para levar um chacoalhão: “Não, não é necessário por isso”. Aí aonde que a bomba vai estourar? Que nem você falou, o soco lá no (Fund) 2 é maior(inint) [00:27:20], pronto, aí é uma violência. Mas quando ele bateu no amiguinho lá no primeiro ano aquilo não era uma violência. Então se a gente conversou, chamou família, reuniu: “Opa, vamos tomar uma atitude para dar uma chacoalhada nele?” Quem sabe algum chacoalhão só nele, não é? Para a gente... acabou, era aquilo que ele estava precisando para caminhar bem.

06/11/17 F11: A gente precisa chegar lá na frente para falar: “E agora? O que é que a gente vai fazer?”.
06/11/17 F12: ...Se chamaram... se a direção chegou ao ponto de encaminhar para o conselho tutelar e já falar para mudar de escola mesmo, que se não mudasse ela ia encaminhar, com certeza já tinha chamado essa mãe antes. Mas, tudo que é proposto a família está de cima agora. Acho que é justamente isso, a gestão é... se impôs, mostrou que tem limite, que aquilo que ele estava fazendo ia ter problemas se ele continuasse fazendo.
06/11/17 F12: ...E essa falta de punição acho que às vezes é o que... porque se só de você pegar e assim olha: “Vai ter que transferir de escola mesmo, porque não está adequado aqui”. Só de você mudar a rotina da família para ter que ir para outro lugar a família já começa... a família já começa a ter... se preocupar, porque sabe que daqui pode ir para uma escola mais longe,
06/11/17 P: Falta indignação por algumas situações que acontecem na escola. As pessoas não estão mais se indignando com as questões de violência como se indignava antigamente, não é?
06/11/17 F7: Então, e eu acho que a gente interfere muito além do aluno. Eu também já tive um caso aqui na escola que a mãe chegou na reunião e falou assim: “você fez eu sair do emprego, que a direção me encaminhou para o conselho tutelar”.
06/11/17 F7:... E aí eu percebi o quanto o meu papel de direitos humanos ia além do aluno. Que eu tive que interferir na família, na estrutura para a mãe perceber que ela tinha um filho que ele estava doente e se ela não fizesse alguma coisa ele ia tirar a vida dele, não é... Mas assim, é duro saber que além de interferir numa sala com trinta, a gente interfere em trinta famílias.
06/11/17 F7: Se às vezes a sua postura leva para casa coisa que os pais não... “Ai, a prô falou para eu ler esse livro, para você ler para mim”. Não é? E aí você está levando para casa com uma postura diferente que o pai e a mãe nunca teve. E aí além dele querer fazer a gente está interferindo na educação dos pais, porque o pai não teve e poxa, meu filho está querendo que eu tenha, porque a professora está com uma postura diferente, não é... a nossa postura é capaz de mudar. Eu acho que falta um pouco de coragem, eu já me peguei assim muitas falando: “Nossa, porque é que eu estou aqui falando do Dom Pedro, dos índios? Eles não sabem, eles nunca viram. Eu preciso discutir coisas que fazem parte”. Porque às vezes a minha aula vai para um rumo que eu jamais imaginaria que estava aí: “Nossa, o Ideb, vai cair isso na prova, eles têm que saber que foi o Dom Pedro que (inint) [00:32:08], que foi em 1800 e não sei quanto. E isso, e isso, e isso”. E eles começam a discutir com coisas que refletem na vida deles agora que eu não precisava estar falando do Dom Pedro, do índio, da caravela. Só que falta coragem da gente falar: “Não vou ensinar isso”.
06/11/17 F7: A minha sala não precisa disso, não é? Eu acho que falta uma união para bater de frente e mudar, porque a gente aceita o que vem pronto.

E aí a gente fica lutando contra a gente mesmo, para impor e fazer aquilo que está sendo imposto para a gente. E aí a gente está passando para os alunos e eles passam para casa que a gente tem que aceitar o que é imposto.
06/11/17 F2: ...“Nossa, como nós estamos inseridos, não é?” Como nós estamos aqui emocionalmente, como a gente se dedica, como a se doa, como a gente realmente está... estamos assim, de coração aberto mesmo, para o ensino.
06/11/17 F2: Mas parece que não tem isso, aí quando você vai, você fala: “Não posso ir”. Sabe? É igual um abismo, a gente chega e fala: “Nossa, o que eu faço agora?”. (Volto para trás?) [00:34:54] Voo? Será que eu tenho asas para voar? Mas eu não posso. Será que eu faço?”. Então com isso aí a gente para, e a gente pensa exatamente isso: ou se eu faço, ou eu vou enlouquecer. Acho melhor então parar, sei lá, fazer alguma coisa, uma terapia, sei lá. Para ver se melhora, porque é a sensação que a gente tem. Eu duvido aqui, que nós somos professores assim, que a gente não tenha ficado sensibilizado com a história de algum aluno, eu duvido disso, eu duvido, eu tenho certeza
06/11/17 F7: ...A gente é o único humano que nunca desiste. A gente chama a mãe, a mãe fala: “Não sei mais o que eu faço”.
06/11/17 F1: É que são vidas, não é? Não é o produto, não é a burocracia...
06/11/17 F2: E (inint) [00:37:22] Porque poucas vezes quando a gente tem coragem, às vezes a gente sobre retaliação...
06/11/17 F1: ...E assim, os professores como um grupo se se unissem, não tem direção que possa com um grupo de professores.
06/11/17 F1: É. Pois é, é você querer punir um professor, uma coisa é você punir o grupo inteiro. E não estou falando por questões pequenas, são por questões que atrapalham a vida cotidiana da escola.
06/11/17 F1: O que está faltando é isso aqui ó (se referindo as sessões).
06/11/17 F2: Ficam porque ((sobreposição de vozes)) [00:39:20]
06/11/17 F1: Mas quando isso acontece as pessoas ficam com medo.
06/11/17 F2: É isso aí que está faltando.
06/11/17 F1: Elas tentam cortar, e elas minam.
06/11/17 F7: E aí elas tentam evitar. O conselho de classe que eu falei na última sessão, para mim é evitar isso. Reunir todos os professores para falar de todos os alunos da escola, com todos os professores, é colocar elas contra a parede. Vai ser um grupo, não é? De 50 praticamente, não é? Pressionando elas com relação à posição de alunos que estão dando problema, não é?

APÊNDICE 7 – Indicadores

Abaixo estão os indicadores que chegamos a partir das falas dos sujeitos das sessões com a equipe gestora:

1. "Os direitos humanos é aquilo que a pessoa tem de direito para sobreviver" 11/11/16 O1
11/11/16 C1: Eu penso naquelas coisas básicas do direito humano, o direito à moradia, à alimentação, à educação no sentido mais amplo.
11/11/16 C2: ...ter direito à água encanada e às coisas básicas mesmo , nada relacionado às relações mais relacionado à sobrevivência .
11/11/16 O1: ...os direitos humanos é aquilo que a pessoa tem de direito para sobreviver.
11/11/2016 C1: Eu acho que pode e deve, na verdade a gente trabalha desde o primeiro ano só o fato de estar na escola, a ter direito à alimentação, a ter direito a merenda quando você chama um pai e você encaminha para alguma coisa encaminha para algum especialista da saúde você tá dando a ele esse tipo de direito quando você fala da questão do ECA com os alunos a gente trabalha quando chamamos os alunos para conversar sobre questões como: "você riscaram a mesa, isso é um patrimônio público, você tem que cuidar porque é da escola!" Eu acho que tudo tá inserido pensando nessa questão ampla dos direitos humanos tudo dentro da escola acaba trabalhando isso porque você sempre faz o aluno refletir sobre ele inserido dentro da sociedade.
2. Educação em Direitos Humanos para a equipe gestora
11/11/16 O1: ...tem que conversar sobre respeito e todas as atitudes dele na escola quando a gente fala de direitos e deveres que toda vez que falar de algum direito tem que falar dos deveres
11/11/2016 C2: Eu acho que a gente trabalha sim, mas de uma maneira descontextualizada não, não é descontextualizada é desconectada isso é um problema não só dos direitos humanos porque muitos temas que são trabalhados na escola nós trabalhamos assim.

11/11/2016 C1: Eu não falaria que é de uma forma **superficial** eu acho que não é continua quando você fala com uma criança que bateu em outra hora: “Não pode bater no seu amigo!” “Por quê?” “Porque é uma regra da escola!”, você tá falando de alguma coisa que ele não poderia fazer, mas a gente não contextualiza isso para falar que isso é um dever que ele mora numa sociedade, é que você não retoma tudo isso porque se você for retomar toda vez! **Eu acho que os direitos humanos tá tão inserido em tudo que a gente faz diariamente que já subentende que os alunos já compreendem certas coisas por isso que você não precisa contextualizar tudo, acho.**

11/11/2016 O1: **Na escola você não acha que os direitos humanos é a gente trabalhar permitindo que ele tenha um bom estudo** que nem você falou, a merenda não brigar...

11/11/2016 C1: Eu já vou pra um outro lado eu acho que você tá querendo dizer isso em relação à educação de forma geral se você fala para o aluno, por exemplo, que você estuda qualquer coisa que **a gente pode estudar qualquer coisa dele colocar em prática ele não vai ter esse conceito, por exemplo, você vai trabalhar na matemática questão de área e perímetro o cara vai chegar em casa e vai ter uma reforma na sala dele ele não sabe medir o quarto ele precisa de rodapé, “Pô, você estudou isso!” Como ele não sabe!**

**3. "A escola é uma representação em menor escala da sociedade."
11/11/16 C1. Mas que escola é essa? Que sociedade é essa?**

11/11/2016 C1: **a escola é uma representação em menor escala da sociedade só que com crianças e adolescentes que estão em formação.**

11/11/2016 C2: **...na escola eu acho que é mais tranquilo porque eles estão em formação**, se a gente quer que eles sejam mais tolerantes com o outro a gente tem que mostrar e fazer eles repensarem, **acho que na sociedade é mais difícil.**

11/11/2016 C2: **É mais ou menos, por exemplo o preconceito a gente tem lá previsto no plano que vai trabalhar africanidade e a diversidade e é trabalhado, é falado, mas a primeira coisa que você vê entre eles no intervalo é que se tem duas meninas namorando no intervalo eles ficam tirando sarro ou então um negro, o que eu quero dizer é que é falado, então a gente fala sobre os direitos sobre os deveres a todo momento então alguma coisa tá errada.**

11/11/16C1: Eu acho que **se a gente pensar na questão dos Direitos Humanos a questão do preconceito**, por exemplo, a gente não vira para um pai ou pegar um exemplo no ano passado que nós fomos falar na sala de aula sobre a questão de opção sexual se você parar para pensar tem a ver com os direitos humanos é um direito à informação do seu filho, falar por exemplo sobre a legalização da maconha, isso nunca que ia ser falado aqui em nenhuma outra escola porque é um assunto polêmico, mas se tá dentro dos Direitos Humanos você deveria tratar isso dentro da escola assim como você deveria tratar várias outras questões surgiu essa o ano passado, de opção sexual porque nós estávamos tratando sobre reprodução humana a mãe não queria deixar o filho participar mesmo a gente falando para mãe olha isso tá no PCN faz parte é um direito do aluno a mãe tem que entender que é um direito do aluno como cidadão e não só do país ter direito a essa informação, **é fácil da escola não dar essa informação porque a escola não está ligando está dando essa informação a mãe é que está negando ele a ter esse direito a mãe está negando o direito do próprio filho, a escola peca em alguns direitos humanos e eu acho que aí já vai para uma questão política.**

11/11/2016 I: ...na sociedade, e isso é que é mais latente...que a divisão de classes da sociedade.

11/11/2016 C1: Aí ele vai pela opinião geral pela opinião...

11/11/2016 C2: pela opinião da mídia, opinião do senso comum.

11/11/2016 C1: tudo que foge do padrão de beleza.... Tem desrespeito, tem professor x professor, professor x funcionário, funcionário x funcionário... se você não fuma cigarro você é marginalizado, se você estuda, se você participa das Olimpíadas, se você tira nota boa, você não tá na moda.

11/11/2016 C2: **a escola chega a ser cruel em alguns momentos.**

11/11/2016 C2: eles têm preconceito quando eles não se assumem aí eles gostam de ficar em cima mas quando é uma coisa declarada eles não ligam.

11/11/2016 I: estou falando do **machismo** não do gênero tipo só os meninos vão jogar futebol no intervalo não querem deixar as meninas jogar futebol, meninas não é para jogar futebol.

11/11/2016 C1: **é verdade você não vê menino trazendo boneca para escola nem a menina trazendo carrinho e se a menina quer brincar de Nerf até as professoras acham estranho.**

11/11/2016 C2: **acho que a escola incentiva um pouco**, “ por que vai marcar um amistoso e separa futebol para os meninos e vôlei para as meninas? E Por que que as meninas não podem jogar futsal?” Não tem incentivo.

11/11/2016 C2: **...muitas vezes a gente não toma atitude pensando numa questão até ética até que ponto eu estou invadindo o espaço do outro...**

05/12/2016 C2: ...porque a intolerância também é uma violação se você não respeita o que o outro acha, por isso é que eu acho que o professor também tem que passar por um processo de reflexão, do que ele tá fazendo porque às vezes ele vem para escola tão vestido das suas convicções que ele tem dificuldade de aceitar...

12/12/16 C2: a gente forma literalmente essas crianças, colocamos todos nas formas.

12/12/16 O1: você passa o conteúdo.

11/11/2016 C1: Então da mesma forma que na sociedade algumas pessoas não sabem lidar, na escola também tem professores que não sabem lidar. Ainda temos algumas coisas para serem resolvidas.

4. A questão do respaldo da secretaria de educação -"sem respaldo da secretaria não vai ter respaldo da direção." 12/12/16 C1

11/11/2016 I: A gente tenta trazer a democracia para dentro da escola mas não consegue por conta da sociedade.

11/11/2016 O1: A gente não pode falar de sexo, não pode falar de religião não pode falar de política.

11/11/2016 O1: tem professores que não falam as coisas porque acham que não podem falar isso para o aluno como a Débora falou eu não vou falar essa informação porque eu vou ser punido ou vão me chamar atenção, acho que estamos nesse ponto do professor não poder.

11/11/2016 C1: se a diretora não tem o respaldo da secretaria de educação, a diretora não vai falar tudo bem, o professor não vai estar respaldado pelo diretor que não vai estar respaldado pela secretaria de educação que não vai estar respaldada pela prefeitura.

11/11/2016 C2: Mas cada vez menos se fala de todos os assuntos polêmicos, a gente fala cada vez menos, a gente pensa cada vez menos e não ensina os alunos a pensar, a gente não discute mais nada.

11/11/2016 C2: O que a gente faz é pior que doutrinar a gente simplesmente não fala.

12/12/16 C1: depende porque se a gente não tem o respaldo da secretaria a gente tem que ter respaldo da direção.

12/12/16 C2: e não vai ter.

12/12/16 C1: **sem respaldo da secretaria não vai ter o respaldo da direção.**

12/12/16 C1: da nossa direção não, a direção de repente poderia falar: **“não eu vou fazer na minha escola, isso acho legal fazer, não importa o que a secretaria acha, eu Vou bancar isso”** Eles podem ir até um ponto, mas são poucas.

12/12/16 C1:... “até que ponto a gente vai começar a fazer isso e se tiver uma mãe que vai reclamar falar que não gostou e a direção vai cobrar de você e por consequência a gente vai parar de fazer?” **Então os professores tem essa noção, de até aonde eu posso ir que o município não reclama e a direção não corta** ele tem essa ideia que se não existir respaldo maior até do que eu como coordenadora eles sabem do respaldo burocrático que é quem manda na escola se não tivesse autorização não tem como fazer, o meu grupo pensa assim, não sei se todos os grupos tem essa ideia, mas o que eu percebi delas era isso, elas acharam legal, mas até que ponto, até ter a primeira reclamação e a gente tem que parar tudo porque a gente tá fazendo, então quando elas me falaram isso tomei um balde de água gelada e parei até de fazer o que eu estava fazendo porque eu concordei.

11/11/16C1: Eu acho que se a gente pensar na questão dos Direitos Humanos a questão do preconceito, por exemplo, a gente não vira para um pai ou pegar um exemplo no ano passado que nós fomos falar na sala de aula sobre a questão de opção sexual se você parar para pensar tem a ver com os direitos humanos é um direito à informação do seu filho, falar por exemplo sobre a legalização da maconha, isso nunca que ia ser falado aqui em nenhuma outra escola porque é um assunto polêmico, mas se tá dentro dos Direitos Humanos você deveria tratar isso dentro da escola assim como você deveria tratar várias outras questões surgiu essa o ano passado, de opção sexual porque nós estávamos tratando sobre reprodução humana a mãe não queria deixar o filho participar mesmo a gente falando para mãe olha isso tá no PCN faz parte é um direito do aluno a mãe tem que entender que é um direito do aluno como cidadão e não só do país ter direito a essa informação, **é fácil da escola não dar essa informação porque a escola não está ligando está dando essa informação a mãe é que está negando ele a ter esse direito a mãe está negando o direito do próprio filho, a escola peca em alguns direitos humanos e eu acho que aí já vai para uma questão política.**

5. Falta de reflexão. " Então da mesma forma que na sociedade algumas pessoas não sabem lidar (com o diferente) na escola também tem professores que não sabem lidar. Ainda temos coisas para serem resolvidas 11/11/16 C1

05/12/2016 C2: **...porque a intolerância também é uma violação se você não respeita o que o outro acha, por isso é que eu acho que o professor também tem que passar por um processo de reflexão, do que ele tá fazendo porque às vezes ele vem para escola tão vestido das suas convicções que ele tem dificuldade de aceitar...**

11/11/2016 C2: **...muitas vezes a gente não toma atitude pensando numa questão até ética até que ponto eu estou invadindo o espaço do outro...**

05/12/2016 C1: **...professores que chamam a criança de preta, de neguinho, de repente para ele não seria tão grave uma pessoa chamar a outra de preta porque ele tem o mesmo hábito, a mesma ideia, então isso depende, depende do histórico do professor, daquilo que o professor pensa eu acho, do ser humano.**

12/12/16 O1: **gente quer que os alunos reflitam, mas quando eles criticam a gente fica pensando: “ah o aluno está respondendo!” você pensa como uma falta de respeito do aluno por questionar ... “porque que eu vou decorar isso” Às vezes o professor acha que quando o aluno critica ele não está sendo reflexível, está desrespeitando.**

14/12/16 C1: **tem sim, tem projetos, podemos tentar levar o professor a refletir quando você falou aquele dia você pega o lápis de cor da pele você nunca parou para pensar que tem a cor de pele negra e aquele lápis de cor da pele não é a cor da pele da criança negra, esse tipo de questão, essas questões reflexivas são questões que a gente pode levar o professor para ele pensar nisso e que você não mexe com a rotina da escola.**

14/12/16 C2: **só essas sessões reflexivas que estamos fazendo, se a gente conseguisse fazer essas sessões com os professores já muda a prática da pessoa, não necessariamente a gente vai dar um curso dizendo como são os direitos humanos, a história dos direitos humanos...**

14/12/16 C2: **porque o professor já tem muito disso e ele não vai refletir eu acho que o professor precisa experimentar como é ser respeitado, ter o próprio direito de ser ouvido, então talvez no planejamento fazer um momento, uma dinâmica, talvez que leva a pessoa a pensar que existe...**

6. Ditadura do tempo e do currículo

05/12/16 C1: **eu acho que nem deveria mandar eu acho que uma coisa tem que ser muito grave para mandar eu parto do princípio que o professor tem autoridade dele em sala de aula e a não ser que fosse uma coisa muito recorrente**

05/12/16 O1: **Sim manda o tempo todo, manda um por qualquer situação, quando bate é uma situação grave, tudo bem.**

05/12/16 C1: **por exemplo, me xingou de besta o professor poderia intermediar isso e não, o professor manda.**

05/12/16 C1: **e é uma coisa que a assembleia poderia diminuir** porque aí o aluno chega aqui para falar comigo: “sabe que que é? É que o Fulano me jogou a borracha aí eu fui devolver a borracha para ele e joguei eu tudo bem eu tava errado em jogar mas a professora só viu eu jogando a borracha aí ela deu bronca só em mim” e aí você escuta tudo isso olha pra cara da criança e fala “legal, volta para sala” **porque o professor não ouviu, não se deu o trabalho de ouvir, às vezes é porque tá mal, ele está estressado você deve ter passado por outras coisas.**

05/12/16 C2: **tem alguns casos realmente de alunos que precisam de intervenção de fora porque determinados alunos a coisa é tão recorrente que não é humano para o professor que já deu cinco aulas chegar naquela sala e aquele indivíduo que toda vez apronta, e aí precisa de uma intervenção que contate os pais ou que chame o Conselho Tutelar porque o professor autoridade dele vai até um ponto o que acontece é que a autoridade dele está banalizada em alguns casos...**

05/12/16 C2: **porque o professor manda porque ele pensa: “eu tenho aqui um milhão de coisas para fazer e o orientador tá lá para isso”** na cabeça do professor, ele pensa que a orientadora tá lá para fazer isso o que ela deve fazer, o que o coordenador deve fazer, não tem uma clareza do papel de ninguém para ninguém então o professor tava mandando para o coordenador.

Abaixo estão os indicadores que chegamos a partir das falas dos sujeitos das sessões com a equipe docente:

1. Os Direitos Humanos como os direitos dos bandidos
25/09/2017 F1: Nossa. Eu penso em cadeias
25/09/2017 F1: ...Tropa de Elite, que ele fala “ah, aqui, direitos humanos”. E aí eu fico pensando “gente”... eu acho que todos deveriam ter, mas como isso é usado. Que pena que nós, que entre aspas, trabalhamos com as regras e não temos os direitos ((acha graça)) e quem não trabalha com as regras tem. E eu falo “que mundo louco é esse”.
25/09/2017 F7: ... a gente não pensa nos nossos direitos porque a gente se enquadra dentro da sociedade.
25/09/2017 F7: ...Então. Por isso que “ah, ele cometeu um crime, ele está fora do padrão da sociedade ”, então ele tem que buscar os direitos humanos. Mas e a gente que está dentro dos padrões? A gente não busca os nossos direitos humanos?
25/09/2017 F2: ...essa palavra, ela me (inint) [00:07:43] ela faz eu pensar em dois lados. É bem estranho. Porque parece que algumas pessoas têm direito e as outras não.
25/09/2017 F4: ... Então, eles criaram os direitos humanos para conseguir incluir aqueles que a gente não incluiria, o assaltante, a pessoa que roubou. Eu só consigo entender o direito...Mas para mim eles usam apenas para incluir porque na verdade não é usado diariamente os direitos humanos para todos.
25/09/2017 F8: É, direitos humanos, eu acho que aqui no Brasil, eles só atendem cada vez que... que ele é citado, ((acha graça)) ele é acionado, ele é unilateral... Mas se tem o direito humano aplicado para quem está preso , para continuar com respeito básico, as coisas básicas, o outro lado tinha que ser. E no Brasil, ele é direito só de um lado...
2. Os Direitos Humanos são "os Direitos Básicos a serem preservados" 25/09/17 H1
25/09/2017 F6: Modo de vida.
25/09/2017 H1: ...de direitos básicos a serem reservados, preservados , aliás, para todos, independente de sua etnia, independente de sua classe social, de sua historicidade, de sua identidade, que são direitos básicos. Aliás até naturais, aquilo que eu trago ao nascer e que ninguém pode me tirar.

3. Direito humano "é respeitar o indivíduo com todas as características dele e ele ser respeitado também pela sociedade" 25/09/17 F1

25/09/2017 F7: **Respeito às diferenças.**

25/09/2017 F1: ... Pensando no contexto da escola...Nossa, **é respeitar o indivíduo com todas as características dele e ele ser respeitado também pela sociedade, pelo governo**, por tudo, pensando no contexto da escola, eu penso muito direitos humanos a partir do respeito. Respeitar. Questão de afetividade, de condição socioeconômica, de todas essas outras condições.

30/10/2017 F12: Eu acho que é uma questão assim também que é o reflexo do todo, não é? Eu tinha um colega que era obeso e ele falava: **"Poxa, a questão da cor da pele é tão tratada, essa questão da discriminação"**. E ele falou: **"E eu como obeso todos os dias da minha vida que eu saio de casa eu escuto desaforo"**.

4. Educação em Direitos Humanos para o professor: "Eu acho que direitos humanos estão sendo trabalhados sempre" 25/09/17 F1

25/09/2017 F6: Nós tentamos todos os dias

25/09/2017 F5: Ele já começa lá nas regrinhas de (confiança)

25/09/2017 F1: Eu acho que sempre, não é? **Como a postura de professor, quando você não deixa o outro desrespeitar, quando você media uma briga. Eu acho que direitos humanos estão sendo trabalhados sempre.**

25/09/2017 F2: E assim, **não tem quando, não é? É construído junto.**

25/09/2017 F6: (Mas então) [00:24:43] **está embutido nas nossas atitudes, não é um conteúdo...**

25/09/2017 F1: **Está embutido nos nossos valores, é.**

25/09/2017 F6: ... Curricular. Então assim, **é aquilo que nos trazemos**, por isso que eu falei, **como modo de vida. Então é aquilo que eu entendo como correto, nós como professores, a gente vai embutindo isso nos alunos, mas não existe uma aula para isso.**

25/09/2017 F6: É uma coisa que a gente faz assim... **no dia a dia.**

25/09/2017 F3: **É o currículo oculto, não é?**

**5. "A gente é cobrado por garantir o direito dele." Mas e o dever quem cobra?
"Poque eles não sabem os deveres." 25/09/17 F7**

25/09/2017 F7: ...A própria escola, a gestão da escola, ela já indica que você tem que garantir o direito do aluno. Você não está ali para cobrar o dever dele. Então antes de a gente cobrar, a gente é cobrado por garantir o direito dele. E aí, será que a gente vai conseguir conscientizar os alunos de forma que eles saibam o que são os direitos humanos? **Porque eles não sabem os deveres**, eles nunca sabem. Sempre..... **E sempre que tem um problema, ele nunca é cobrado pelo dever.** Primeiro o professor é apontado por não ter garantido o direito do aluno. Depois que elas vão repensar e rever **"por que é que você cobrou do aluno?"**

25/09/2017 F6: Na verdade, **os nossos direitos humanos eles vem junto com os deveres**, não é?

30/10/2017 F12:... **todos esses direitos que são dados ao menor, parece que são cobrados com juros quando ele passa a ser de maior.** ((riso)) Quando você é menor **você tem todos os direitos a tudo**, aí quando você passa a ser de maior, ou pelo menos no papel, não é? Você teria esse direito no papel. **E aí o estado te cobra com juros tudo aquilo, porque aí você só vai ter dever e tudo que você fizer é bem pouco, se você vai pagar, você vai fazer e você não vai ter direito a mais nada. Quem vai ter direito é o menor da próxima geração.**

6. Professor desrespeitado e sem direitos. " A gente também é desrespeitado não é? 25/09/17 F1

25/09/2017 F1: Não, eu fico imaginando o **quanto a gente também é desrespeitado, não é?** A gente pensa muito na questão dos alunos...

25/09/2017 F1: Isso... e essa é a nossa função assim, ser crítico, ensinar os nossos alunos a serem críticos para gente construir uma sociedade melhor. E na base a gente já é tolhido, já é podado e se a gente desconhece os nossos direitos, isso cai como retaliação. Agora, se você sabe dos seus direitos, aí a coisa muda de figura, mas quanto a gente também é desrespeitado, tem retaliação sim, tem perseguição sim.

25/09/2017 F7: **E o quanto é cômodo para quem está no poder ter aquele que se omite, aquele que não questiona, não é? Porque quando você questiona você é taxado, quando você omite está bom para eles, não é?**

25/09/2017 F6: Eu fui... 'agredida' praticamente porque eu não quis ir para uma formação, sendo que eu já tinha cumprido todo o meu papel, enquanto professora, burocraticamente fiz tudo o que tinha que ter feito.

25/09/2017 F5: ...E quando você expõe isso, quando você fala: "eu tenho direito, eu quero que ele seja cumprido." Você se torna a vilã. Então, os deveres, eles dão um mês que você tem que cumprir, porque **senão você é punido, literalmente.**

25/09/2017 F2: **Eu tenho receio de a gente sofrer represália [00:43:19]. Então a gente não quer fazer... a gente não quer...**

25/09/2017 F6: **Então, voltando (inint) [00:44:11] de aluno, do mesmo jeito que muitas vezes a gente é calado, coisas que acontecem com os alunos, a gente tem que calar, ainda que não... não seja da nossa índole, mas porque vem uma força maior que faz a gente assim "não, muda o trabalho da criança." Não, não passa isso... " Prova, eu já fiz prova "não, isso aqui não." A gente trabalha junto, não é? "Não, não, não, tira isso daqui da prova, que isso daqui não dá. Roubo de voto? É ano eleitoral, tira, tira. Não pode."**

30/10/2017 F1...Talvez essa seria uma grande coisa, não é? Começar a trabalhar a legislação, porque tem uma legislação ...que para conseguir dar aula... agora eu estou quase chegando à conclusão que tem que estudar legislação. **Porque é uma coisa de todo mundo ter direito, todo mundo ter direito, e aí você fala: "Onde está o meu nesse? Porque todo mundo tem direito a tudo, e o meu direito? Como profissional, o que é que eu preciso fazer?"** Assim, aqui em São Caetano não tem tanto essas carências, porque enfim, eu acho que aqui a comunidade tem um outro perfil, é um perfil mais elitizado. Mas em São Paulo, eu sinto essa necessidade constantemente.

30/10/2017 F6: Mas elitizado é assim: **"Eu mando"**.

30/10/2017 F11: ...Porque chega até nós assim: **"isso você pode falar, aquilo você não pode falar"**

30/10/2017 F11: Que todos eles têm mil direitos aqui dentro e **nós que estamos aqui para lidar com esse tipo de ser humano nós não temos.**

30/10/2017 F6: Então, **mas como trabalhar direitos se a gente desconhece os nossos?**

06/11/17 F2: ...Eu lembro que quando a gente entra para a educação a gente tem uma visão... é assim, quando você estuda, é lindo: **“Nossa, quando eu chegar eu vou fazer assim, fazer assado”**. Quando você chega você, você chega engessado, chega para você e fala assim: **“Olha, o negócio é o seguinte, é assim, assim, assim e você vai fazer assim, assim, assim”**. Aí você fala: “Ai, então eu não posso fazer aquilo?”. “Não, você não pode fazer aquilo, tem que fazer assim”. Então aí você desanima (um pouco) [00:19:21] **porque você se sente engessado.**

06/11/17 F2: Então a gente tem possibilidade de falar: “Ai, (inint) [00:19:42] **um projeto, é tão legal, é tão bacana”**. Não sei até quando é bacana. Não sei. Porque até o projeto já tem pronto, você também tem que fazer daquele jeitinho.

06/11/17 F2: E (inint) [00:37:22] Porque **poucas vezes quando a gente tem coragem, às vezes a gente sobre retaliação...**

06/11/17 F1: É. Pois é, **é você querer punir um professor, uma coisa é você punir o grupo inteiro**. E não estou falando por questões pequenas, são por questões que atrapalham a vida cotidiana da escola.

06/11/17 F1: **O que está faltando é isso aqui ó (se referindo as sessões).**

06/11/17 F1: **Mas quando isso acontece as pessoas ficam com medo.**

06/11/17 F1: Elas tentam cortar, e elas minam.

06/11/17 F7: **E aí elas tentam evitar**. O conselho de classe que eu falei na última sessão, para mim é evitar isso. Reunir todos os professores para falar de todos os alunos da escola, com todos os professores, é colocar elas contra a parede. Vai ser um grupo, não é? De 50 praticamente, não é? Pressionando elas com relação à posição de alunos que estão dando problema, não é?

7. Características de São Caetano do Sul

30/10/2017 F1...Talvez essa seria uma grande coisa, não é? Começar a trabalhar a legislação, porque tem uma legislação ...que para conseguir dar aula... agora eu estou quase chegando à conclusão que tem que estudar legislação. Porque é uma coisa de todo mundo ter direito, todo mundo ter direito, e aí você fala: “Onde está o meu nesse? Porque todo mundo tem direito a tudo, e o meu direito? Como profissional, o que é que eu preciso fazer? ” **Assim, aqui em São Caetano não tem tanto essas carências, porque enfim, eu acho que aqui a comunidade tem um outro perfil, é um perfil mais elitizado. Mas em São Paulo, eu sinto essa necessidade constantemente.**

30/10/2017 F6: **Mas elitizado é assim: “Eu mando”**.

30/10/2017 F7: Também não tem, a gente não tem (Projeto Político Pedagógico) [00:46:39]

30/10/2017 F6: **A impressão que eu tenho aqui é que muita aparência.** [00:47:50] Vamos manter as aparências. Lá a realidade choca mais, aqui: "Vamos manter as aparências". **Porque até para falar com o pai você tem que usar as palavras, os termos, os vocabulários certos.**

30/10/2017 F7: Como é minoria [00:48:10] **as crianças que fazem a coisa errada aqui não se sobressaem. Lá em São Paulo quem faz errado é maioria.**

06/11/17 F9: Lá na escola particular e aqui em São Caetano a cobrança é muito maior...

06/11/17 F9: Inclusive dos pais que comparam caderno, aí a coordenadora te chama, e por que é que você não (inint) [00:19:33], na prova vai cair isso e não está no seu caderno. Então aqui realmente, a gente é bem (engessado) [00:19:37].

8. Falta respaldo

25/09/2017 F11: ...infelizmente **a gente não tem esse respaldo onde? Aqui na base. O conselho não funciona** do jeito a gente quer, **o ministério não funciona** do jeito que a gente quer. **E a gente só vai lembrar mesmo de direitos humanos quando a gente aparece lá na reportagem, ele matou, ele agrediu um familiar, aí o direito vai ver o que pode fazer** por esse elemento. Só que é tarde. Já foi, já passou. **O que deveria ser feito realmente para esse indivíduo seria lá do outro lado, aqui na base com a gente.**

25/09/2017 F1: **...direção também morria de medo**

25/09/2017 F6: Pesquisar sobre o Carnaval, mas teve uma carta na agenda dizendo que ela não ia pesquisar, porque não tinha a ver com a religião dela, e que na verdade, a gente estava trabalhando a questão cultural. **O que é que a escola fez? Dá outro trabalho para ela.**

25/09/2017 F7: E também **não tem uma conscientização dos pais com relação a esses direitos que a gente trabalha na sala de aula, não é? A gente nunca expõe isso em reunião de pais** [00:25:12] não é?

9. Escola: Dentro de uma sociedade ou um mundo à parte? " A escola parece que ela tem um muro, que ela vive em um mundo à parte" 30/10/17 F11

25/09/2017 F2: ...É preconceito. Agora virou tudo preconceito

25/09/2017 H1: ... É. Muitas pessoas estão colocando mesmo que **tudo é preconceito. Mas o que seria esse tudo?** É assim, uma coisa é você ser colocado de uma forma que acaba ferindo até a individualidade e a particularidade do outro. Outra coisa é você fazer exposição de pensamento de forma ética e que não agride a individualidade do outro. Você pode apontar determinado erro ou falha de acordo com a constituição, ou qualquer outra lei que é constitucional sem ferir a individualidade do outro. E respaldando o coletivo. E aí acontece, às vezes cai no erro sim de uma pessoa se vitimar.

25/09/2017 F2: ... minha religião não permite...

25/09/2017 F1: ... **mas os pais não se dão o trabalho de... de entender, eles lógico criam um bloqueio. Mas também eu fico pensando, até onde eu também não vou desrespeitar a criança, não é?**

25/09/2017 F1: Eu gostei muito dessa lei do... que obriga entre aspas, as escolas trabalhem com a cultura afro e com a cultura indígena, **porque eu consigo trabalhar isso com muito mais propriedade, porque tem pai e mãe que não aceita a cultura afro. E a cultura afro implica sim a gente estudar religião, eles não precisam acreditar naquela religião, mas eles precisam saber como é que funciona.**

25/09/2017 F6: Pesquisar sobre o Carnaval, mas teve uma carta na agenda dizendo que ela não ia pesquisar, porque não tinha a ver com a religião dela, e que na verdade, a gente estava trabalhando a questão cultural. **O que é que a escola fez? Dá outro trabalho para ela.**

25/09/2017 F7: E também **não tem uma conscientização dos pais com relação a esses direitos que a gente trabalha na sala de aula, não é? A gente nunca expõe isso em reunião de pais** [00:25:12] não é?

30/10/2017 F1: É justamente **o reflexo da falta de educação que eles têm.** Você vai perceber isso com muito mais força na periferia, em lugares...

30/10/2017 F6: **Será que é falta de educação? Porque tem gente assim, de elite, de escola de elite que também é assim: “Meu direito é meu e só meu”.** Eles olham só o direito deles, assim, mas o meu direito termina quando o do outro começa... mas aonde começa o do outro que termina o meu? Ninguém sabe o limite das coisas.

25/09/2017 H1: **Mas a escola tem que desconstruir umas mentalidades que limitam, direitos... opressão, tem que ter aquela filhinha quadradinha, meninos de um lado, meninas de outro**, “ah você menino está se comportando mal vai para a fila da menina”, para pegar mal com o menino, isso já é uma opressão, isso já é uma ideologia de gênero, **já existe ideologia de gênero. O que se propõe é repensar essa opressão de gênero dentro da escola. E aí conversando com ela, meio que ela falou assim: “poxa, é verdade, não tinha enxergado por esse ângulo. ” Mas, ideologias existem, correntes de pensamento existem, a questão é: o que está acontecendo com os direitos básicos, direitos humanos de todos que estão nesse processo coletivo, é onde pega.**

30/10/2017 H1: Na verdade qual é o conceito de educação (também) [00:10:55], não é?

30/10/2017 H1: Que de repente até tem, que nem elitista, uma **educação elitista**, uma pessoa bem-nascida, não é? Então assim, **tem formação, mas que formação tem? Para atender a quais direitos de quem, não é?** De repente até tem, mas é interessante para essa pessoa respeitar o direito de uma pessoa de repente...

30/10/2017 F11: Então, o que está acontecendo? **A escola parece que ela tem um muro que ela vive em um mundo a parte”**

30/10/2017 F11: Então o que acontece lá foram dá que impressão que é que a nossa escola é... não o (inint) [00:15:24] a escola em geral gente, em qualquer lugar. É um (mundo à parte) [00:15:28]. **Parece que a gente vive no mundo da fantasia...**

30/10/2017 F11...**você sabe por que é que aquela criança é desestruturada. O problema está lá na família**, precisaria... (inint) [00:16:10] na escola

30/10/2017 F11: **Olha, aqui dentro é uma situação e passou do muro lá fora é um outro mundo. E não é realmente isso, um está inserido dentro do outro nessa realidade.**

30/10/2017 F6: Foi o que aconteceu na minha sala, que eu até comentei com as meninas hoje da situação do aluno. Que eu falei, eu fiquei indignada. **Porque assim, ele passou por uma situação de discriminação, eu defendi, conversei e ele usou a mesma ferramenta para agredir...**

30/10/2017 F1: Mas assim, não é? Eu acho que ele está errado, mas eu entendo, **porque é um processo automático que ele está acostumado a engatar** (Gi

30/10/2017 F1: ...Porque é o jeito que eles entre aspas conhecem a vida. Então ele vai... é muito louco isso, **eles reproduzem. E às vezes a gente se pega reproduzindo isso também nas coisas que você...**

06/11/17 H1...tudo isso porque (inint) [00:23:54] **que não se sente dentro dos padrões de beleza impostos, pela sociedade, não é?** Então isso quando se há nesses momentos aí da escola que eles participam, gincana solidária, toda essa questão de ajudar a olhar mais com subjetividade para esse ser que eles têm na interioridade, fica muito mais (lúdico) [00:24:11], contra qualquer outra coisa que a mídia imponha. E isso para qualquer faixa etária mesmo, só que vai fazer muito mais sentido diante impacto muito maior que agora, no caso da idade que eles têm.

10. Falta de reflexão

30/10/2017 F7: Não, e em nenhum momento tem uma formação, uma orientação para os professores de como lidar, mas a gente não tem uma posição com relação a isso. Como que a gente lida com esse tipo de situação na sala de aula? **A gente não tem orientação e formação sobre isso. Simplesmente abafam a situação...**

30/10/2017 F6: Então, por que é que a gente não aborda, porque às vezes a gente não conhece, não se (inint) [00:23:58], não é? Então sou uma cisgenero [00:23:59]?

06/11/17 F1: **O que está faltando é isso aqui ó (se referindo as sessões).**

11. " Ditadura do tempo" e do currículo. 30/10/17 H1

30/10/2017 H1:... nós entendemos e percebemos, temos essa percepção e essa sensibilidade social, mas a gente não consegue dar corpo a isso, porque já existe toda uma estrutura de currículo e programas dentro da escola.

30/10/2017 H1: A gente não consegue fugir a isso, não é? E quando a gente quer o tempo não permite, porque tem a ditadura do tempo que a gente estava falando hoje, "meu Deus, as provas estão chegando aí, o conteúdo que não foi dado e etcétera e tal". Eu penso o seguinte, que primeiramente, enquanto a escola não entender essa linguagem de pedagogia para os projetos, que é atender esse outro... Questão política da gestão democrática, que é trazer a comunidade para a escola, vai ficar assim: o muro da escola, os profissionais da educação e a comunidade. E não vai dialogar e sempre vai ficar nesse impasse de que quem está precisando mais quem está precisando menos de acolhida no momento. E vai ficar essa coisa para inglês ver e de (politicagem)

06/11/17 F8: Eu acho que a gente se depara... eu em diversas escolas que eu já passei, com situações em você às vezes vê a não... uma possibilidade de uma atuação nessa questão da relação, da criança com a situação e que **muitas vezes o professor ele se ausenta**. Então você vê aquele “bullying” que está acontecendo, iniciando. **E alguns momentos você não (inint) [00:14:07] se tem o conteúdo, você está preocupado com outras coisas, e você não tem uma ação**. Essa ação ela poderia já começar a acontecer aí, tanto para um lado, não é? Para a criança que está sendo a vítima, quanto para o outro.

06/11/17 F12: ...Que é uma coisa que não é tão inacessível assim, por questões financeiras, é muito mais inacessível por questões culturais. **Eu acho que é aí que o professor... entra o papel do professor em tentar fazer isso, mas volta naquele problema: o tempo**.

06/11/17 F8: Tem hora que você tem que cortar a discussão, até primeiro ano que eles querem falar e você fala... e às vezes eu deixo, quando você deixa você... depois você fica com a consciência: “Meu Deus, como é que eu vou fazer para recuperar o tempo?”.

12. Falta de coragem ao professor

06/11/17 F7: ... a nossa postura é capaz de mudar. **Eu acho que falta um pouco de coragem, eu já me peguei assim muitas falando: “Nossa, porque é que eu estou aqui falando do Dom Pedro, dos índios? Eles não sabem, eles nunca viram. Eu preciso discutir coisas que fazem parte”**. Porque às vezes a minha aula vai para um rumo que eu jamais imaginaria que estava aí: “Nossa, o Ideb, vai cair isso na prova, eles têm que saber que foi o Dom Pedro que (inint) [00:32:08], que foi em 1800 e não sei quanto. E isso, e isso, e isso”. E eles começam a discutir com coisas que refletem na vida deles agora que eu não precisava estar falando do Dom Pedro, do índio, da caravela. **Só que falta coragem da gente falar: “Não vou ensinar isso”**.

06/11/17 F7: A minha sala não precisa disso, não é? **Eu acho que falta uma união para bater de frente e mudar, porque a gente aceita o que vem pronto. E aí a gente fica lutando contra a gente mesmo, para impor e fazer aquilo que está sendo imposto para a gente. E aí a gente está passando para os alunos e eles passam para casa que a gente tem que aceitar o que é imposto**.

06/11/17 F2: Mas parece que não tem isso, aí quando você vai, você fala: “Não posso ir”. Sabe? **É igual um abismo, a gente chega e fala: “Nossa, o que eu faço agora?”.** (Volto para trás?) [00:34:54] **Voo? Será que eu tenho asas para voar? Mas eu não posso. Será que eu faço?”.** Então com isso aí a gente para, e a gente pensa exatamente isso: **ou se eu faço, ou eu vou enlouquecer. Acho melhor então parar, sei lá, fazer alguma coisa, uma terapia, sei lá.** Para ver se melhora, porque é a sensação que a gente tem. Eu duvido aqui, que nós somos professores assim, que a gente não tenha ficado sensibilizado com a história de algum aluno, eu duvido disso, eu duvido, eu tenho certeza

13. A Gestão da escola não toma providência, a família não toma providência, falta punição para o aluno.

06/11/17 F11: Então nós do (Fund) 1 a gente já tem uma visão de pequeno, como que essa criatura vai ser lá na frente. **E eu acho que o maior erro também da escola é a gestão,** porque o professor ele é a visão geral dentro da sala de aula. **Você conversou, você chamou o aluno, você chamou a família, você não está conseguindo porque você sabe que esse aluno precisa de um aperto maior. A gente manda o caso dele para a gestão, o que é que acontece? Dá duas, três palavras manda ele de volta. E de repente se ele leva assim, uma suspensão, uma advertência para levar um chacoalhão: “Não, não é necessário por isso”. Aí aonde que a bomba vai estourar? Que nem você falou, o soco lá no (Fund) 2 é maior(inint) [00:27:20], pronto, aí é uma violência. Mas quando ele bateu no amiguinho lá no primeiro ano aquilo não era uma violência.** Então se a gente conversou, chamou família, reuniu: “Opa, vamos tomar uma atitude para dar uma chacoalhada nele?” Quem sabe algum chacoalhão só nele, não é? Para a gente... acabou, era aquilo que ele estava precisando para caminhar bem.

06/11/17 F11: A gente precisa chegar lá na frente para falar: “E agora? O que é que a gente vai fazer?”.

06/11/17 F12: ...**E essa falta de punição** acho que às vezes é o que... porque se só de você pegar e assim olha: “Vai ter que transferir de escola mesmo, porque não está adequado aqui”. Só de você mudar a rotina da família para ter que ir para outro lugar a família já começa... a família já começa a ter... se preocupar, porque sabe que daqui pode ir para uma escola mais longe...


14. O professor tem que equilibrar o direito.

30/10/2017 F7: ...**A gente sempre pende o direito para quem teve o erro maior.**

30/10/2017 F6: Então, aí o professor tenta equilibrar o direito, não é? Porque se você falou, ele falou revidou. Então assim, os dois tem que (inint) [00:30:03] para equilibrar o direito dos dois, não é?

ANEXO 1 – Regimento escolar

Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul
Secretaria de Educação
REGIMENTO ESCOLAR



XXIV- assinar, juntamente com o secretário, todos os documentos escolares.

Art. 11 - É vedado ao Diretor da Escola:

- I- coagir ou aliciar seus subordinados para atividades político-ideológicas, comerciais ou religiosas;
- II- valer-se do seu cargo para, em prejuízo de outros, lograr vantagem pessoal ou em benefício de terceiros;
- III- reter em seu poder, além dos prazos previstos em lei ou determinados por autoridade competente, papéis, documentos ou processos recebidos para instruir, informar ou emitir parecer;
- IV- impor ou permitir a aplicação de castigos físicos ou morais ou punições que possam violentar a personalidade em formação dos educandos.

Art. 12 - O Assistente do Diretor da Escola terá as seguintes atribuições:

- I- responder pela Direção da Escola no horário que lhe for confiado;
- II- substituir o Diretor em suas ausências sempre que se fizer necessário ou por delegação deste, no cumprimento de atividades específicas;
- III- colaborar, participar, auxiliar, cooperar com o Diretor no desempenho de suas atribuições;
- IV- participar da elaboração da Proposta Pedagógica da Escola, do Plano de Curso e do Plano Escolar e das reuniões dos Conselhos de Classes;
- V- proceder a inspeção periódica dos bens patrimoniais e do seu inventário, informando ao Diretor a necessidade de baixa patrimonial de inservíveis e a existência de excedentes.

Art. 13 - São aplicáveis ao Assistente de Diretor os mesmos impedimentos previstos ao Diretor no Artigo 11.

Art. 14 - A Coordenação Pedagógica, subordinada à Direção, tem por objetivo garantir a unidade do planejamento e a eficácia de sua execução, proporcionando condições para a participação efetiva de todo o corpo docente, unificando-o em torno dos objetivos gerais da unidade escolar e a implementação de ações com intencionalidade pedagógica e formativa, voltada para a qualificação constante e permanente dos professores, o que implica na legitimação do coordenador como formador.

Art. 15 - À Coordenação Pedagógica cabem as seguintes atribuições:

- I- acompanhar e orientar o professor;
- II- coordenar a programação e execução de reuniões pedagógicas;
- III- propor e coordenar atividades de aperfeiçoamento e atualização de professores;

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
 COGSP - DIRETORIA DE ENSINO
 REGIÃO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
 Regimento Escolar Aprovado ⁸
 S. B. Campo, 24/01/14

SEEDUC
Cópia Controlada
6/22

Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul
Secretaria de Educação



REGIMENTO ESCOLAR

- IV- organizar e manter atualizado o acervo de documentos relativos às atividades de coordenação;
- V- solicitar junto à orientação educacional, o encaminhamento para diagnósticos dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem;
- VI- participar da elaboração do Plano Escolar, da Proposta Pedagógica e Plano de Curso coordenando os aspectos referentes às proposições curriculares;
- VII- promover a coordenação, acompanhamento e o controle das atividades curriculares da Escola, tendo em vista a Proposta Pedagógica, os Planos de Curso e Planos de Aulas, além de planos de trabalho expressos através de projetos específicos;
- VIII- acompanhar o desenvolvimento da elaboração das atividades diversificadas realizadas com os alunos, pelos professores;
- IX- estudar e adequar a metodologia didática e procedimental do professor ao desenvolver os conteúdos com o aluno;
- X- supervisionar o desenvolvimento dos projetos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação;
- XI- orientar, pontuar e oferecer ao professor novas formas de estratégias para mediar a aprendizagem dos alunos, referentes a determinados conteúdos;
- XII- analisar, de acordo com a proposta pedagógica da escola, a qualidade e estética das atividades, avaliações e outros instrumentos avaliativos, elaborados pelos professores;
- XIII- orientar individualmente os professores quanto a metodologia adequada ao relacionamento e atendimento a diversidade dos alunos em sala de aula;
- XIV- proporcionar momentos de estudo teórico que abordem a questão da heterogeneidade, tema de grande importância para o trabalho com as atividades diversificadas, para atender as necessidades individuais;
- XV- acompanhar o professor em sua prática-pedagógica, observando e analisando suas produções e o desenvolvimento dos conteúdos e dos projetos fazendo devolutivas sobre seu trabalho;
- XVI- ouvir, orientar e acompanhar o professor no conhecimento e cumprimento das suas responsabilidades no trabalho docente, de modo a gerar um clima que proporcione o desenvolvimento pessoal e social dos elementos da escola;
- XVII- tratar com respeito e educação a comunidade escolar;
- XVIII- produzir relatórios de suas atividades e participar da elaboração do relatório anual da escola;
- XIX- orientar e acompanhar atividades e procedimentos, desenvolvidos pelos professores que ministram aulas do apoio escolar pedagógico;
- XX- auxiliar a orientação educacional no estabelecimento de metas, buscando o desenvolvimento dos alunos e a parceria junto à família;
- XXI- elaborar e apresentar à Direção o seu plano de trabalho;

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
COGSP - DIRETORIA DE ENSINO
REGIÃO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Regimento Escolar Aprovado 9
S. B. Campo, 04/01/14

SEEDUC
Cópia Controlada
6/22

Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul
Secretaria de Educação



REGIMENTO ESCOLAR

- XXII-auxiliar os coordenadores de área e professores na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do planejamento;
- XXIII-acompanhar e visitar os diários de classe trimestralmente;
- XXIV-acompanhar, avaliar e controlar o desenvolvimento dos planos e projetos de trabalho no nível da escola, cursos e classes, visando a assegurar a eficiência e a eficácia do desempenho dos mesmos para melhoria dos padrões de ensino;
- XXV-estimular as reformulações de programas, métodos, técnicas, critérios de avaliações e demais instrumentos operacionais da ação didático-pedagógica;
- XXVI-identificar o interesse dos professores e do pessoal administrativo para a programação de cursos de aperfeiçoamento e atualização a serem promovidos pela escola ou por outras entidades;
- XXVII-assessorar a Direção da Escola, especificamente quanto a decisões relativas a matrícula, transferência, adaptação, agrupamento de alunos e organização de horário de aula;
- XXVIII-controlar o rendimento escolar dos alunos, pesquisando as causas do aproveitamento deficiente, em colaboração com os professores, estudando em conjunto, o encaminhamento que deve ser dado no sentido da superação dos problemas;
- XXIX-participar das reuniões de pais e mestres e colaborar com o processo de integração Escola – Família – Comunidade.

Art. 16 - À Orientação Educacional, subordinada à Direção, cabe a responsabilidade de promover condições de ajustamento à vida escolar, propiciando situações para que o educando manifeste seus valores, reconheça suas limitações e escolha a forma de estudos mais adequada a sua necessidade.

Art. 17 - O Orientador Educacional tem as seguintes atribuições:

- I- participar da elaboração da Proposta Pedagógica, do Plano de Curso e do Plano Escolar;
- II- ouvir, dialogar e aconselhar o aluno a criar uma rotina de estudo, tendo como princípio a organização do tempo, espaço adequado e atenção na realização de lições de casa;
- III- analisar o histórico familiar, para refletir sobre as possíveis causas de defasagem, atitudes e comportamentos apresentados pelo aluno na escola;
- IV- solicitar, sempre que necessário, o encaminhamento de alunos para diagnóstico com especialistas multidisciplinares, bem como manter contato com estes profissionais para troca de informações e ideias visando o aprimoramento das futuras intervenções;
- V- informar ao Conselho Tutelar qualquer alteração que possa interferir no rendimento escolar do aluno, tais como faltas e atrasos em excesso e negligência familiar;

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
COGSP - DIRETORIA DE ENSINO
REGIÃO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Regimento Escolar Aprovado 10
S. B. Campo, 04/01/14

SEEDUC
Cópia Controlada
6/22

Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul
Secretaria de Educação



REGIMENTO ESCOLAR

- VI- promover e coordenar o processo de sondagem de aptidões e interesses dos alunos;
- VII- organizar e manter atualizado o dossiê individual do aluno e perfil das salas, integrar-se com a equipe de educadores que atua na comunidade escolar;
- VIII- colaborar nas decisões referentes a agrupamentos de alunos;
- IX- participar das reuniões de Pais e Mestres e das reuniões de Conselho de Classe/Ano, bem como das reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC);
- X- assessorar o trabalho docente informando os professores quanto à peculiaridade de comportamento do aluno e acompanhar o processo de avaliação e recuperação;
- XI- pesquisar as causas do aproveitamento deficiente do aluno e sugerir medidas adequadas para superá-las;
- XII- estabelecer um plano de contato permanente com as famílias dos alunos;
- XIII- estabelecer formas de acompanhamento e controle escolar, trabalhando técnicas de aperfeiçoamento e de orientação de estudos;
- XIV- produzir relatórios de suas atividades e participar da elaboração do relatório anual da escola;
- XV- tratar com respeito e educação a comunidade escolar;
- XVI- elaborar e apresentar à Direção o seu plano de trabalho.

Seção II

Corpo docente

Art. 18 - O corpo docente da Escola Municipal é constituído de professores legalmente habilitados e pertencentes ao Quadro do Magistério Público Municipal de São Caetano do Sul.

Art. 19 - São direitos dos professores, além dos conferidos pela legislação específica vigente:

- I- receber tratamento condigno com a função de professor;
- II- dispor de condições adequadas ao desenvolvimento da ação educativa;
- III- participar de eventos pedagógicos;
- IV- zelar por sua formação continuada;
- V- receber assistência da Direção e da equipe de apoio técnico-pedagógico, face a dificuldades relativas ao exercício de sua função docente;
- VI- participar da elaboração e execução da Proposta Pedagógica.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
COGSP - DIRETORIA DE ENSINO
REGIÃO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Regimento Escolar Aprovado
S. B. Campo, 04/01/14 11

SEEDUC
Cópia Controlada
6/22

Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul
Secretaria de Educação



REGIMENTO ESCOLAR

Art. 20 - São atribuições do Professor, além das previstas em legislação em vigor:

- I- observar e respeitar o disposto neste Regimento Escolar;
- II- zelar pelo bom nome da escola dentro e fora dela;
- III- ser pontual no cumprimento do horário escolar;
- IV- participar da elaboração da Proposta Pedagógica da Escola e do Plano Escolar;
- V- elaborar e executar adequadamente o plano de trabalho junto aos alunos no que se refere aos objetivos, conteúdos, metodologias e proposta pedagógica; incluindo exposição de trabalhos e projetos;
- VI- zelar pela aprendizagem dos alunos;
- VII- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- VIII- cumprir os dias letivos e carga horária de efetivo trabalho escolar, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento e avaliação;
- IX- colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;
- X- manter permanente contato com pais ou responsáveis pelos alunos, acompanhados da equipe gestora, informando-os e orientando-os sobre o desenvolvimento dos alunos e obtendo dados de interesse para o processo educativo;
- XI- participar de atividades cívicas, culturais e educacionais promovidas pela escola;
- XII- executar e manter atualizados diariamente os registros escolares relativos às suas atividades específicas, de acordo com determinações do Plano Escolar, retratando fielmente as ocorrências;
- XIII- participar das reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe/ano e reuniões de pais e mestres, independentemente do seu horário de aula;
- XIV- participar de cursos, encontros e seminários, proporcionados ou sugeridos pela Escola, com a finalidade de promover a contínua formação e o aperfeiçoamento profissional;
- XV- avisar, com antecedência, o Coordenador Pedagógico, quando não puder cumprir seu horário de trabalho, providenciando roteiro e/ou atividades para serem aplicadas às turmas;
- XVI- proceder de forma que sirva de exemplo à conduta dos alunos;
- XVII- levar todo o material didático necessário ao dirigir-se para a sala de aula, não abandonando a turma ou solicitar ao aluno que o faça;
- XVIII- ter domínio do conteúdo que ensina e buscar aperfeiçoá-lo de modo a inteirar-se dos avanços mais recentes na sua área de atuação;
- XIX- perceber a necessidade de estar sempre atualizado com relação às questões pedagógicas referentes ao processo ensino/aprendizagem;
- XX- buscar métodos que lhe permitam ampliar o conteúdo de suas aulas, aumentando o interesse dos alunos;

SEEDUC
Cópia Controlada
6/22

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
COGSP - DIRETORIA DE ENSINO
REGIÃO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO

Regimento Escolar Aprovado 12
S. B. Campo, 04/01/14

Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul
Secretaria de Educação



REGIMENTO ESCOLAR

- XXI- corrigir, com devido cuidado e dentro dos prazos estabelecidos as provas e trabalhos escolares;
- XXII- comentar com os alunos as provas e trabalhos escolares, esclarecendo os erros e os critérios adotados;
- XXIII- entregar na secretaria da escola, dentro do prazo fixado, as notas e faltas dos alunos;
- XXIV- estar disposto a participar de grupos de estudos, palestras e/ou quaisquer atividades em que serão aperfeiçoados e ampliados os conhecimentos;
- XXV- estar disposto a participar e colaborar na criação de atividades especiais, curriculares ou não;
- XXVI- preocupar-se, não só em ensinar os conteúdos pertinentes à sua disciplina, mas fundamentalmente com a formação do aluno como cidadão;
- XXVII- manter no ambiente escolar o espírito de colaboração indispensável à eficiência do processo educativo;
- XXVIII- participar da elaboração e exposição dos projetos pedagógicos e demais atividades propostas pela escola;
- XXIX- manter a disciplina em classe e colaborar para a ordem e disciplina geral da escola;
- XXX- tratar com respeito e educação a comunidade escolar;
- XXXI- providenciar atividades trimestrais para faltas eventuais;
- XXXII- elaborar o Plano de Ensino Individualizado para alunos com necessidades educacionais especiais;
- XXXIII- tratar igualmente a todos os alunos, considerando a diversidade, sem distinção de etnia, sexo, credo religioso, convicção política ou filosófica e condições físicas, intelectuais, sensoriais e comportamentais;
- XXXIV- deixar a disposição da unidade escolar, o planejamento das atividades a serem cumpridas, bem como os diários de classes sempre atualizados;
- XXXV- oferecer, quando necessário, reforço escolar ao aluno, sob o acompanhamento da Coordenação Pedagógica;
- XXXVI- realizar registro diário da frequência do aluno, sem rasuras ou ressalvas;
- XXXVII- encaminhar à Direção os alunos com dificuldades de aprendizagem ou com problemas de adaptação ao regime escolar;
- XXXVIII- articular ações junto ao atendimento educacional especializado para o atendimento ao aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação;
- XXXIX- atuar como professor representante de turma, quando designado;
- XL- participar do Conselho de Classe e dos Órgãos Auxiliares da Escola;
- XLI- propiciar compensação de ausência.

SEEDUC
Cópia Controlada
6/22

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
COGSP - DIRETORIA DE ENSINO
REGIÃO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
Regimento Escolar Aprovado
S. B. Campo, 04/01/14 13

Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul
Secretaria de Educação



REGIMENTO ESCOLAR

- III- manter o ambiente de trabalho organizado e limpo;
- IV- organizar, controlar e zelar pelos suprimentos do almoxarifado;
- V- tratar com respeito e educação a comunidade escolar.

Art. 34 - São atribuições do Inspetor de alunos:

- I- prestar assistência aos alunos acompanhando-os e zelando pela ordem e segurança dos mesmos no recinto da Escola, inclusive na sala de aula, nos intervalos e nas ausências dos professores, de forma a manter a ordem e assegurar o funcionamento normal das atividades escolares;
- II- acompanhar os alunos nas entradas e saídas das aulas e controlar a movimentação no recinto da escola e nas imediações;
- III- informar a Direção da Escola sobre a conduta dos alunos e comunicar ocorrências;
- IV- prestar assistência a professores sempre que necessário;
- V- colaborar na divulgação de avisos e instruções de interesse da administração da escola;
- VI- providenciar atendimento aos alunos em caso de doença ou acidente;
- VII- verificar as condições de higiene e asseio das salas de aulas, banheiros e demais dependências de uso dos alunos e se estão providas dos materiais necessários, comunicando as irregularidades ao Diretor;
- VIII- responsabilizar-se pelo controle, manutenção e conservação de mobiliários, equipamentos e materiais didáticos pedagógicos;
- IX- orientar os alunos quanto às normas disciplinares da Escola e deste Regimento;
- X- executar outras tarefas auxiliares que lhes forem atribuídas pela Direção;
- XI- tratar com respeito e educação a comunidade escolar.

Art. 35 - São atribuições do Servente:

- I- executar tarefas de limpeza interna e externa do prédio, dependências, instalações móveis e utensílios da escola, cuidando do destino e acondicionamento do lixo;
- II- auxiliar no preparo e distribuição da merenda escolar, quando necessário, respeitando as normas de higiene;
- III- auxiliar na manutenção da disciplina escolar e da ordem, auxiliando os inspetores de alunos;
- IV- zelar pelas instalações, mobiliários, utensílios e demais pertences da escola;
- V- prestar serviços de mensageiro e de acompanhamento de alunos, quando for o caso;
- VI- colaborar no atendimento ao aluno, inclusive no que se refere à higiene, quando for o caso;

SEEDUC
Cópia Controlada
6/22

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
COGSP - DIRETORIA DE ENSINO
REGIÃO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
Regimento Escolar Aprovado
S. B. Campo, 04/01/14