

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**SARA MOITINHO-SILVA**

**EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, IGUALDADE E DIFERENÇA:  
O QUE DIZEM OS PROFESSORES?**

**São Paulo  
2016**

**SARA MOITINHO-SILVA**

**EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, IGUALDADE EDIFERENÇA:  
O QUE DIZEM OS PROFESSORES?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de doutora em Educação.

Área de Concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Victoria de Mesquita Benevides.

**São Paulo  
2016**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

37.047 Moitinho-Silva, Sara  
M715e Educação, direitos humanos, igualdade e diferença: o que dizem os professores? / Sara Moitinho-Silva; orientação Maria Victoria de Mesquita Benevides. São Paulo: s. n., 2016.  
214 p.; apêndices

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Direitos humanos 2. Igualdade 3. Diferença 4. Educação 5. Escolas  
I. Benevides, Maria Victoria de Mesquita, orient.

---

**SARA MOITINHO-SILVA**

**EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, IGUALDADE E DIFERENÇA:  
O QUE DIZEM OS PROFESSORES?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para a obtenção do título  
de doutora em Educação.

Área de Concentração: Sociologia da Educação

Aprovada em: \_\_\_\_\_

Banca Examinadora

Prof. Dra. \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dra. \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dra. \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dra. \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Dedico a Deus, fonte de inspiração e criação.

À professora Maria Victoria Benevides, com quem tive o privilégio de interagir e aprender, o que tanto me enriqueceu ao longo da construção dessa tese.

Estendo a dedicatória a todas as pessoas que lutam por uma sociedade mais justa, fraterna e digna. A todos os que lutam pelos direitos humanos, que lutam pelo direito à igualdade junto ao direito à diferença e à diversidade humana.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua presença, amor e carinho em todos os momentos da minha vida. A Ele toda glória, toda honra e todo louvor, por seu infinito amor e bondade!

À minha orientadora, professora Maria Victoria Benevides, pela orientação, apoio, confiança, imprescindíveis à realização deste trabalho. Por ter acreditado no meu potencial, por ter sido compreensiva e se ter prontificado a me auxiliar em todas as etapas deste estudo. Pela atenção, rigor e profissionalismo em sua orientação, que permitiram que esta tese pudesse ser concluída.

Aos professores Flávia Schilling e Elie Ghanem, membros da banca de qualificação, pelas valiosas contribuições.

Às professoras Cláudia Vianna, Gislene Aparecida, Flávia Schilling e ao professor Elie Ghanem, pelos diálogos e grandes contribuições nas disciplinas realizadas durante a pós-graduação.

À Universidade de São Paulo (USP), pelo investimento e acolhida.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da USP, pelos bons serviços prestados.

Aos professores de escolas públicas que, com generosidade e dedicação, aceitaram sem restrição o convite para participar da pesquisa. Sem eles, o trabalho não teria sido concretizado.

A meus pais, João Borges e Darci Moitinho (in memoriam), que tanto dedicaram suas vidas ao ofício de educar um ser humano.

A meu esposo, por tornar tudo mais simples e tranquilo. Obrigada pela presença constante!

Nossas vidas, quer o saibamos ou não e quer o saudemos ou lamentemos, são obras de arte. Para viver a arte da vida, devemos, tal como qualquer outro tipo de artista, estabelecer desafios que são (pelo menos no momento que são estabelecidos) difíceis de confrontar diretamente; devemos escolher alvos que estão (ao menos no momento da escolha) muito além de nosso alcance, e padrões de excelência que, de modo perturbador, parecem permanecer teimosamente muito acima de nossa capacidade (pelo menos a já atingida) de harmonizar com que quer que estejamos ou possamos estar fazendo. Precisamos tentar o impossível. E, sem o apoio de um prognóstico favorável fidedigno (que dirá da certeza), só podemos esperar que, com longo e penoso esforço, sejamos capazes de algum dia alcançar esses padrões e atingir esses alvos, e assim mostrar que estamos altura do desafio. (BAUMAN, 2009, p. 31)

Porque para Deus não haverá impossíveis em todas as suas promessas. (Lucas 1:37)

## RESUMO

MOITINHO-SILVA, Sara. **Educação, direitos humanos, igualdade, diferença: o que dizem os professores?** 213 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Os objetivos deste estudo são: ampliar o conhecimento sobre a relação entre direitos humanos e educação (histórico, conceitos, documentos) e buscar, por meio de entrevistas qualitativas com professores do ensino fundamental, levantar e sistematizar dados e reflexões que possam esclarecer as condições, favoráveis e desfavoráveis, para a implantação e consolidação de projetos de educação em direitos humanos em escolas públicas. A pesquisa tem como pressuposto a complexidade dos problemas e soluções diante do ideal da escola democrática e “justa”, mas, ao mesmo tempo, parte da definição de educação como formação em valores – liberdade, igualdade, solidariedade, respeito, justiça –, além do ensino com qualidade no cumprimento do dever precípua de abrir o acesso ao aprendizado e a autonomia crítica para “a vida no mundo”. Foram realizadas entrevistas com 14 professores do município do Rio de Janeiro, do ensino fundamental e médio da rede pública e que trabalham com camadas populares, em zonas de grandes carências e violações dos direitos humanos. As questões foram orientadas para o conhecimento e a análise da percepção dos docentes sobre a temática em causa, com destaque para as relações potencialmente tensas entre o reconhecimento de direitos humanos e as questões da diversidade, do direito à igualdade e, ao mesmo tempo, à diferença. A reflexão e o debate sobre direitos humanos e educação já têm um acúmulo considerável – incluindo documentos oficiais, cursos, seminários e publicações, no âmbito de setores públicos e privados –, porém, pouco ainda se sabe sobre a recepção intelectual, pedagógica e também afetiva dessas ideias e práticas nas escolas por meio de depoimentos de professores. Os resultados da investigação mostram que os professores reconhecem a importância dos direitos humanos inseridos no contexto do ensino e das práticas pedagógicas, mas relatam uma série de dificuldades. Há certo consenso sobre a necessidade de formação de professores nos temas transversais dos direitos humanos, assim como sobre sua inclusão nos currículos das licenciaturas. Já em relação à questão do direito à diferença e do direito à igualdade, os entrevistados demonstram sensibilidade, mas afirmam não possuírem ferramentas teóricas nem apoio interno para lidar com o assunto, que envolve tensões e preconceitos de toda sorte na comunidade escolar. Entre as condições apontadas como necessárias, foram enfatizadas a integração da educação em direitos humanos no projeto político-pedagógico de cada escola, com respeito às suas singularidades; o processo participativo e o amplo diálogo com todos os membros da comunidade escolar; a importância do empenho de gestores e dirigentes; a valorização do magistério pelos setores públicos e no conjunto da sociedade. A autora pretende, com o presente estudo, contribuir para o debate acadêmico, o debate nas escolas e nas instâncias das políticas educacionais.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Igualdade. Diferença. Educação. Escola. Classes populares no Rio de Janeiro.



## ABSTRACT

MOITINHO-SILVA, Sara. **Education, human rights, equality, and difference: what do the teachers say?** 224f. Thesis (Doctorate in Education) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

The purpose of this study is to increase the knowledge about the relationship between human rights and education (historical context, contemporary concepts, and public documents) which shall be a solid basis for a better understanding of how elementary school teachers think about this matter. Fourteen interviews were conducted with teachers of elementary and secondary education in the municipality of Rio de Janeiro, all of them attending lower class people, in areas where serious shortcomings and violations of human rights are part of the common-day life. The raise and systematized data and reflections were important to clarify the conditions, gains and losses for the implementation and consolidation of educational projects on human rights in public schools. The research takes as its premise the complexity of problems and solutions if we think of the ideals of democratic and “fair” school. Education is understood here as a value for human ethical formation – freedom, equality, solidarity, respect, justice –, besides quality teaching in the line of duty to open up access to learning and critical autonomy for “life in the world”. The questions were focused on the kind of knowledge and the analysis of the perception of the teachers on the subject of the research, highlighting the potentially strained relations between the recognition of human rights and issues of diversity, the right to equality and, at the same time, the right to difference. The reflection and debate on human rights and education already have a considerable buildup – including official documents, courses, seminars and publications in public and private sectors – but little is known about the intellectual reception, educational and affective, on these ideas and practices in schools through teacher testimonials. Research results show that teachers recognize the importance of human rights within the context of teaching and pedagogical practices, but they reported a number of difficulties. There is a certain consensus on the need for teacher training in crosscutting themes on human rights, as well as on its inclusion in the curricula of undergraduate education. Regarding the issue of the right to difference and the right to equality, respondents demonstrate sensitivity, but declare they have no theoretical tools or domestic support to deal with the subject, which involves tensions and prejudices of all kinds in the school community. Among the conditions identified as necessary to put in practice these issues, they emphasized the integration of teaching of human rights in the political-pedagogical project of each school, with respect to its singularities. It is also emphasized the importance of encouraging participation and a constant dialogue with all members of the school community, as well as the commitment of managers and leaders with responsibility in the schools. And last, but not least, one issue is very present during the interviews: teachers cannot be happy, even if they love their work, if there is no real appreciation and recognition of their important role by the public sector and society as a whole.

The author aims to contribute to other academic studies and to participate in debates in schools and instances of educational policies.

Keywords: Human Rights. Equality. Difference. Education. School. Lower classes in Rio de Janeiro.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>73</b>
<b>Quadro 2 – Moradia, dados profissionais e cursos em direitos humanos .....</b>	<b>128</b>

## LISTA DE SIGLAS

Cederj	Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado Rio de Janeiro
Cefetec	Centro Federal de Educação Tecnológica de Química
Cefet-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (RJ)
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
Conae	Conferência Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
Desca	Direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais
EJA	Educação de jovens e adultos
Faetec	Fundação de Apoio à Escola Técnica
Febef	Faculdade da Baixada Fluminense
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFP	Faculdade de Formação de Professores (Uerj)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de educação superior
IFCS	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (UFRJ)
Ifes	Instituição federal de ensino superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua brasileira de sinais
MEC	Ministério da Educação
NEC	Núcleo de Educação Continuada
NetEDU	Núcleo de Etnografia em Educação
NEV	Núcleo de Estudos da Violência
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Peja	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PNAA	Programa Nacional de Ações Afirmativas
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDH	Plano Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
Prouni	Programa Universidade para Todos

PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (1995) Avaliação Nacional da Educação Básica (2005)
Sase	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH/PR	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República
Seppir	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
Sesu	Secretaria de Educação Superior
SNDH	Secretaria Nacional de Direitos Humanos
Sucam	Superintendência de Campanhas de Saúde Pública
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Ufba	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Questões e objetivos do estudo.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2 Procedimentos metodológicos – As entrevistas.....</b>	<b>21</b>
<b>1.3 Organização da tese .....</b>	<b>30</b>
<b>2 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRIMEIRAS QUESTÕES .....</b>	<b>32</b>
<b>2.1 Documentos internacionais e nacionais e a dignidade como fundamento dos direitos humanos .....</b>	<b>32</b>
<b>2.2 A Conferência Mundial de Viena e as seguintes .....</b>	<b>35</b>
<b>2.3 Educação em direitos humanos: esboço inicial .....</b>	<b>40</b>
<b>2.4 Documentos nacionais e a importância da educação em direitos no contexto atual.....</b>	<b>43</b>
<b>2.5 Direitos humanos e educação: um diálogo com pesquisas selecionadas .....</b>	<b>54</b>
<b>3 OS PROFESSORES: OS ENTREVISTADOS E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO, ESCOLA E SEUS ALUNOS .....</b>	<b>70</b>
<b>3.1 Quem são os professores que participaram da pesquisa? .....</b>	<b>71</b>
<i>3.1.1 Maria: “Ah, eu gosto mesmo de ensinar. Eu gosto do processo de você ver a criança aprendendo, ver esse desenvolvimento. Eu acho isso muito interessante”.....</i>	<i>74</i>
<i>3.1.2 Ana: “Eu comecei a trabalhar com 9 anos de idade, como costureira” .....</i>	<i>77</i>
<i>3.1.3 Marta: “A professora que estava lá olhou para mim e falou assim: ‘Você é auxiliar de creche?’ Eu falei: ‘Eu sou professora’.” .....</i>	<i>81</i>
<i>3.1.4 Raquel: “E eu me sentia um pouco afastada das questões sociais, sabe? E aí eu quis dar aula” .....</i>	<i>86</i>
<i>3.1.5 Isabel: “Escola, aluno, criança é a minha vida. É meu trabalho. Não dá para desvincular”.....</i>	<i>88</i>
<i>3.1.6 Jussara: “Eu tive que brigar para estar aqui dentro da PUC e dizer: ‘Eu tenho o direito de estar aqui dentro’. A gente tem que brigar para que a nossa diferença seja aceita” .....</i>	<i>95</i>
<i>3.1.7 Lídia: “Seus alunos são das camadas populares? Registra aí que a professora também é das camadas populares” .....</i>	<i>97</i>
<i>3.1.8 Júlia: “O meu desafio hoje é ter esse olhar diferente, esse olhar mais sensível para as diferenças que constituem o espaço” .....</i>	<i>100</i>
<i>3.1.9 Rebeca: “Eu digo que o magistério me escolheu. Eu queria saber por que alguns alunos aprendiam a ler tão rápido e outros, não” .....</i>	<i>106</i>

3.1.10 José: “Eu penso que os Direitos Humanos são potenciais não explorados por parte dos docentes que estão na escola” .....	108
3.1.11 Rute: “A Educação tem papel fundamental na transformação social, mas ela não faz tudo sozinha; ela pode alguma coisa, mas não pode tudo, não resolve todos os problemas” .....	111
3.1.12 Débora: “A escola não está dando conta, só está aumentando o número de alunos com dificuldades e a escola não está conseguindo atingir as metas” .....	113
3.1.13 João: “Toda instituição educacional deseja a homogeneização, porque está pautada na ideia de planejamento, de regras, de disciplina, voltada para aquela ideia de aluno ideal” .....	116
3.1.14 Davi: “Tem um discurso na escola de que os alunos das camadas populares chegaram à escola, só que a gente não se dá conta de que os professores das camadas populares também chegaram à escola.” .....	121
<b>3.2 Experiência profissional e conhecimento sobre direitos humanos dos entrevistados</b> .....	127
<b>4 DIREITOS HUMANOS E A TENSÃO ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?</b> .....	135
<b>4.1 Afirmação dos direitos humanos com o respeito à igualdade e a diferença</b> ....	137
4.1.1 “Onde é que eu tenho direito? Onde é que eu sou igual? Onde é que eu sou diferente?” .....	142
4.1.2 “Essa não é uma questão clara para nós”: igualdade, diferença e direitos humanos .....	148
4.1.3 Escola: o ideal de igualdade abarca o reconhecimento da diferença?.....	152
<b>4.2 Um exemplo atual: a política de inclusão na escola e a reação dos professores</b> .	159
4.2.1 Percepção dos alunos e a organização e dinâmica da escola .....	162
4.2.2 Percepção do cotidiano escolar e da sala de aula .....	179
<b>4.3 Dados e impressões sobre as entrevistas</b> .....	183
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	186
<b>5.1 Direitos à igualdade e direitos à diferença</b> .....	190
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	194
<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas</b> .....	209
<b>APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores para coleta de dados</b> .....	211
<b>APÊNDICE C – Termo de consentimento para participar da pesquisa</b> .....	213

## 1 INTRODUÇÃO

"Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I- construir uma sociedade livre, justa e solidária; II- garantir o desenvolvimento nacional; III- erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, Constituição de 1988, art.3º).

Os objetivos da República brasileira, como definidos na epígrafe acima, traduzem, sem dúvida, os princípios dos direitos humanos, assim promovidos a "direitos fundamentais". Portanto, o reconhecimento, a defesa e a promoção de tais direitos são *exigências constitucionais*, as quais devem pautar as políticas públicas e a afirmação da nação "livre, justa e solidária". Um excelente começo para embasar qualquer discussão e apresentação de propostas para a política educacional em nosso país.

A temática dos direitos humanos vem ganhando força nas últimas décadas, devido ao contexto mundial globalizado e a uma realidade mundial de preconceito, violência, discriminação e desrespeito aos diferentes, aos direitos humanos e ao próprio desenvolvimento da democracia, entendida como um processo histórico que exige o reconhecimento da igualdade de todos – em dignidade, diante da lei dos direitos humanos – junto ao respeito da diferença como exigência da própria noção de igualdade.

O impulso inicial que motiva esta pesquisa é a constatação de que, em nosso país e especificamente em nosso Estado, a discussão sobre direitos humanos e educação – incluindo os cursos, seminários e publicações, no âmbito de setores públicos e privados – já tem um acúmulo considerável e, no entanto, ainda pouco conhecemos sobre a recepção, intelectual, pedagógica e também afetiva, dessas ideias e práticas nas escolas, por intermédio de depoimentos dos professores. Deste impulso decorre o interesse em conhecer melhor as condições da escola pública - tanto do ponto de vista institucional, quanto do ponto de vista da adesão a valores - para a implementação e consolidação de projetos de educação em direitos humanos.

O objetivo mais geral do estudo consiste em ampliar o conhecimento sobre a relação entre direitos humanos e educação, com foco na educação escolar e com a pretensão de contribuir para o debate público e acadêmico sobre o tema, a partir da escuta dos próprios

docentes. O objetivo específico é investigar, a partir das falas de professoras (es) da educação básica: o grau de conhecimento sobre direitos humanos e suas relações com a educação; o grau de conhecimento sobre a questão crucial do respeito à diversidade como exigência democrática; e, mais especificamente, o grau de percepção sobre tensões entre igualdade e diferença na dinâmica social do contexto escolar e como reagem no ambiente e na própria comunidade do entorno da escola e do bairro.

O contexto social é decisivo para este estudo; há que considerar em todos os momentos a complexidade e os desafios a serem enfrentados pela escola para educar as crianças, principalmente das camadas populares, em sua maioria negras e pobres, em situação familiar muitas vezes de grande vulnerabilidade.

O contexto histórico abrange dois campos: a) a noção contemporânea dos Direitos Humanos, que inclui o direito universal à igualdade, nela reconhecido o direito à diferença, ambos decorrentes do fundamento dos direitos humanos, que é a dignidade intrínseca a todo ser humano; b) o reconhecimento de tais princípios no nível das instâncias estatais e nos textos e diretrizes da educação, a partir da Constituição Federal de 1988, assim como a inclusão da educação em direitos humanos na agenda das políticas educacionais.

O contexto da realidade da educação pública no Brasil inclui dados oficiais sobre os problemas que são enfrentados com certo sucesso e os que permanecem ou crescem.

Na Constituição vigente a educação foi reafirmada como direito de todos (BRASIL, 1988, art. 205), bem como foram assegurados outros significativos progressos relativos ao direito à educação escolar. Em primeiro lugar, encontra-se a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria. Também no sentido de alargamento de direitos, afirma o mesmo artigo o dever de garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.

A Carta estende o direito a idades anteriores à entrada no ensino fundamental, afirmando o atendimento em creche e pré-escola a crianças de 0 a 6 anos de idade. Outro avanço conferido pela Constituição é a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, de preferência na rede regular de ensino, notadamente verificável quando se observa o crescimento da inclusão de brasileiros até então alijados do acesso à educação escolar.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2013) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009, ampliou progressivamente a obrigatoriedade da educação básica para a faixa de 4 a 17 anos de idade até 2016. A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, oficializou essa mudança, alterando o texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituída



pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a, 2013a). A educação básica passou a ser obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade e organizada em três etapas: pré-escola (nível obrigatório da educação infantil), ensino fundamental e ensino médio. O ensino fundamental de nove anos, obrigatório dos 6 aos 14 anos e gratuito para todos, foi considerado como direito público subjetivo, o que implica a possibilidade de responsabilização da autoridade competente quando do não oferecimento ou da oferta irregular pelo Poder Público.

Em 2014, uma das mais importantes macropesquisas *Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise*, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), continuou analisando os dados da educação básica. A publicação afirma que a educação brasileira terá de vencer novos desafios, tais como garantir que todas as crianças na faixa de 4 a 5 anos tenham acesso à pré-escola e viabilizar a conclusão do ensino fundamental na idade adequada. Sendo assim, segundo a citada publicação do Ipea (GUSSO et al., 2014), tal medida terá impactos significativos para a gestão dos sistemas de ensino, pois implicará o aumento de vagas para cerca de 1,4 milhão de crianças na faixa de 4 a 5 anos e de 1,6 milhão de jovens entre 15 e 17 anos. Somados aos da faixa de 6 a 14 anos, que deveriam estar frequentando o ensino fundamental, são cerca de 3,7 milhões de crianças e jovens que se encontram fora da escola.

No art. 206, a Constituição brasileira determina que o ensino se baseie nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola e garantia de padrão de qualidade, entre outros. O direito é, portanto, à educação de qualidade e não a qualquer ensino, e não apenas a entrar na escola, mas nela progredir. A explicitação destes princípios, de fato, é resposta à perversa realidade brasileira do momento da Constituinte, em que tal condição, que deveria ser inerente à educação, não era realidade para todos.

Passadas mais de duas décadas permanecem o grande desafio que é a efetivação da norma constitucional. Assim, para que esse direito fundamental seja de fato alcançado, a sociedade brasileira tem-se organizado a fim de que cada cidadão, independentemente de sexo, raça, cor, credo religioso, idade, classe social e localização geográfica, tenha acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis, etapas e modalidades.

Essa luta vem provocando um conjunto de ações e metas que faz com que o Brasil tenha conseguido melhorias significativas, especialmente da educação básica. No entanto, é preciso avançar muito mais para que todos tenham acesso à educação básica e superior, especialmente quando levamos em conta suas diferentes etapas e modalidades e como essa educação vem acontecendo nas diferentes regiões.

Ao citarmos e nos apoiarmos nos textos constitucionais, é necessário ter claro que a Constituição, por si só, *não assegura nem garante direitos concretamente*. Os textos afirmam,

determinam, acolhem, definem, estabelecem, explicitam, mas a garantia - ou seja, a efetividade dos direitos - é dada por ações concretas dos agentes estatais (políticas públicas, no caso da educação e outros) seja do Executivo federal, estadual ou municipal, muitas vezes em decorrência de pressões populares ou outras, por iniciativa do Legislativo ou por exigências do Judiciário. A importância essencial da Constituição é que ela *cria garantias, que são instrumentos de proteção dos direitos, mas, como toda norma constitucional, tais garantias não são de aplicação automática.*

É justamente devido a essa característica das normas constitucionais - importantíssimas! - que a sociedade civil organizada (que inclui movimentos sociais e populares, ONGs, associações profissionais, igrejas, meios de comunicação, empresas, universidades, entidades científicas, partidos políticos, sindicatos etc) precisa participar das lutas por direitos. Sobretudo numa sociedade tão desigual como a nossa, tais lutas e suas conquistas são exigência da democracia, do desenvolvimento e dos direitos humanos.

É preciso também esclarecer que nossa posição reflete o compromisso com a escola pública de qualidade para todos, mas consideramos que não se trata de uma posição utópica ou político-partidária, mas decorrente de uma compreensão histórica do Brasil e do que significa concretamente democracia.

Portanto, a garantia do direito à educação de qualidade é uma meta essencial para a construção de uma sociedade democrática, logo mais justa. Apesar dos avanços nas políticas e na gestão da educação nacional, o panorama brasileiro continua marcado por desigualdades entre regiões do país, entre campo e cidade, bem como entre brancos e negros, no acesso e permanência de estudantes na escola. A baixa qualidade da educação básica continua sendo um dos mais graves problemas da educação escolar no Brasil; junta-se a ela o analfabetismo, que ainda atinge grande parte da população brasileira, a evasão escolar, a precária formação de professores e o acesso restrito aos níveis de ensino da educação infantil<sup>1</sup>, ensino médio<sup>2</sup> e superior<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59, a obrigatoriedade foi ampliada para a faixa de 4 a 17 anos, de modo a incluir crianças de 4 a 5 anos. Portanto, a sociedade brasileira terá de vencer novos desafios para garantir que todas as crianças nessa faixa tenham acesso à pré-escola e viabilizar a conclusão do ensino fundamental na idade adequada, de modo que aos 15 anos os jovens possam ingressar no ensino médio.

<sup>2</sup> Dados do IBGE (2010) afirmam que 39% dos jovens de 15 a 17 anos que frequentavam a escola na época da pesquisa ainda cursavam o ensino fundamental, sendo que parte deles na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA); e 86% de um total de 1,7 milhões de jovens dessa faixa etária que se encontravam fora da escola não haviam concluído o ensino médio.

<sup>3</sup> O ensino superior público federal demorou 18 anos para dobrar o número de matrículas, saindo de 308.867 em 1990 para 643.101 em 2008, um crescimento médio de pouco mais de 100 mil novas matrículas a cada seis anos. Entre 2008-2010, o crescimento saltou para quase 100 mil novas matrículas por ano, chegando a 833.934 alunos

Dentre os graves problemas educacionais cumpre destacar: a) o analfabetismo já deveria ter sido erradicado do país, mas pelos números da Pnad 2011 a taxa chega a 8,6%; b) na mesma época Ideb de 2011 afirma que 22% dos municípios brasileiros não haviam atingido as metas previstas referentes ao acesso e à qualidade da educação básica; c) em 2010, 16,5% das escolas do campo não estavam conectadas à rede de distribuição, tampouco possuíam qualquer alternativa de geração de eletricidade. Este fato representa um prejuízo evidente na qualidade do ensino ofertada aos 406,5 mil alunos dessas escolas, já que boa parte da infraestrutura e dos equipamentos didático-pedagógicos depende da eletricidade para seu funcionamento; d) em 2013, de acordo com dados do IBGE, 31,0% dos jovens<sup>4</sup> de 18 a 24 anos de idade não haviam concluído o ensino médio e nem estavam estudando, representando uma queda de 7,6 pontos percentuais nos últimos nove anos.

Essa taxa representa o abandono escolar precoce, importante indicador de vulnerabilidade, na medida em que esses jovens podem, futuramente, tornar-se um grupo com menos oportunidades de inserção qualificada no mercado de trabalho: “A escolaridade dos negros é inferior em todas as faixas etárias para quem não frequenta a escola, e os diferenciais aumentam à medida que se eleva a idade dos indivíduos. Assim, a situação dos jovens negros requer foco das políticas públicas” (IPEA 2014, p. 543). Aliás, residentes em áreas rurais, pretos e pardos, adultos e idosos e os pobres de maneira geral sofrem algum tipo de restrição ao acesso e à permanência com sucesso nos sistemas de ensino.

É sabido que “o racismo, elemento estruturante da formação da sociedade brasileira, fundada na escravidão e, posteriormente, no elogio à miscigenação e no mito da democracia racial, está na origem das profundas desigualdades socioeconômicas entre brancos e negros” (IPEA, 2013). Nada justifica que, mais de 120 anos após a abolição, os negros sigam representando 70% dos cidadãos em extrema pobreza ou 68% dos analfabetos do país (IBGE, 2010). Negros e pardos ainda continuam sendo discriminados/excluídos do plano da educação: "enfrentam maiores dificuldades de acesso e permanência na escola, assim como frequentam escolas de

---

matriculados em toda a rede federal de ensino superior (*Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise*, nº 21, 2013).

<sup>4</sup> Os dados da violência letal no Brasil são alarmantes, sobretudo com relação à mortalidade de um grupo específico: os jovens, sobretudo os pobres, negros e pardos, o que reforça a constatação sobre a brutal desigualdade social e racial no país. Enquanto a taxa de homicídios de jovens brancos no Brasil, entre 2002 e 2010, diminuiu de 40,6 para 28,3, a mesma taxa para jovens negros, que já era alta, aumentou de 69,6 para 72,0 (WAISELFISZ, 2012). Como destaca o *Mapa da violência 2012*, “[...] a tendência geral desde 2002 é queda do número absoluto de homicídios na população branca e aumento nos números da população negra. Os negros que vão à escola apresentam maior atraso escolar, com mais participação que a população branca de 16 a 17 anos de idade no ensino fundamental, quando, pela relação idade/série, deveriam cursar o ensino médio” (IPEA, 2014, p. 545).

pior qualidade, redundando em maior índice de reprovação e atraso escolar do que aquele observado entre os brancos"(ROSEMBERG F., 1989, p.79).

Em seu artigo “Escolas cheias, cadeias vazias: notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro ”Maria Helena Patto - uma autora com quem muito nos identificamos - denuncia a precariedade da escola pública que é oferecida às crianças das classes populares. Para a autora, “uma escola que, como regra, não garante mais nem mesmo alguma capacidade de ler e escrever – tornou-se de domínio público” (PATTO, 2007, p. 1). As pesquisas afirmam que os usuários dessa escola que estão nas últimas séries do ensino fundamental ou mesmo no ensino médio mal conseguem ler. A escola quer dar o acesso, mas não garante a permanência e nem sequer a aprendizagem dos alunos.

Daí, a construção de uma sociedade que valorize e promova uma educação comprometida com os valores da dignidade humana e com o respeito à diversidade passa pela promoção dos direitos humanos, possibilitando a afirmação de sujeitos portadores de direitos e de educação de qualidade. Assim, podemos perceber a importância de uma educação fundamentada nos direitos humanos para o fortalecimento de uma sociedade mais justa e mais humana. Percebemos também que uma educação voltada para os direitos humanos - portanto, uma *formação* - apesar de iniciativas importantes em várias partes do país, não faz parte dos currículos nem da prática da imensa maioria das escolas, como deveria ocorrer.

Embora sejam notórios os diversos desafios colocados pela realidade educacional brasileira aos que pretendem pesquisar e propor mudanças democráticas, optamos por dirigir o olhar acadêmico para dois desafios, aqui considerados cruciais para o aprofundamento da temática Direitos Humanos e Educação. O primeiro é, reconhecendo a importância dos textos oficiais, seminais e contemporâneos, sair da retórica e dar concretude ao sentido da palavra “direito”, associando-a essencialmente ao “dever” de se garantirem as condições necessárias aos processos formativos, incluindo questões fulcrais como o acesso à escola, viável e fiscalizável; a permanência com dignidade; a aprendizagem com qualidade para todos os níveis, etapas e modalidades. Em suma, acesso universal à educação; aprendizagem vinculada à busca de normas e práticas para eliminar a distorção série/idade/nível/etapa, bem como a correção do fluxo escolar e a contínua redução do fracasso escolar no sistema educacional brasileiro.

O segundo desafio, que vai ao encontro do primeiro, reúne o trabalho acadêmico com o político-pedagógico. Trata-se de orientar a pesquisa por uma convicção sobre a importância da construção de um espaço de reflexão, diálogo e práticas que levem ao reconhecimento de que a escola deve ser lugar privilegiado para uma educação cidadã-democrática, de respeito e promoção da igualdade e da liberdade e, ao mesmo tempo, de respeito à diversidade. *É esse o*

*significado da Educação em Direitos Humanos, com o objetivo do enfrentamento dos preconceitos, da discriminação e da intolerância provocados pelas desigualdades étnico-raciais, socioeconômicas, de gênero, de orientação sexual, geracional, regional e cultural (no sentido amplo, o que inclui também a religião) no espaço escolar.*

“A educação é um dos direitos humanos fundamentais para a realização de uma série de outros direitos humanos”, como um mecanismo pelo qual o indivíduo realiza a construção de conhecimentos e interage com o mundo a sua volta, cuja finalidade escolar é justamente “possibilitar o acesso aos bens científicos e culturais produzidos pela humanidade” (SCHILLING, 2012, p.119).

E a Educação em Direitos Humanos - EDH - tem como proposta promover atitudes e habilidades que encorajem a autoconfiança e que forme cidadãos, possibilitando a conscientização e a compreensão do contexto histórico; é prover meios para a interpretação da realidade ao seu redor. Sendo assim, “direitos humanos são um conjunto de direitos, estreitamente relacionados entre si – indivisíveis – o que não quer dizer que mantenham entre si uma relação isenta de conflitos” (p. 119). Essa perspectiva se aproxima igualmente da ideia de que EDH parte de alguns pontos fundamentais: é uma educação de natureza permanente, continuada e global; é uma educação necessariamente voltada para a mudança; é uma educação que propõe a formação em valores e exemplos. Deve ser compartilhada por todos os envolvidos no processo educacional, tendo como meta ao pleno desenvolvimento do ser humano em suas potencialidades, valorizando o respeito entre todos e, sobretudo, em relação aos grupos mais vulneráveis ou socialmente excluídos e marginalizados. Nesse sentido, EDH é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar atitudes, hábitos e compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, aqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2001, p.01).

Com o objetivo de *formação, mudança e nova cultura tornam-se* necessário partir de uma postura crítica e dialógica que propicie as condições para que educadores e educandos assumam-se como sujeitos produtores de conhecimento. “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 2001, p.24). Qualquer proposta de educação em direitos humanos requer a construção de projetos que contemplem a afirmação histórica e as concepções teóricas

sobre DH, sempre entendidas como parte de um *processo*, assim como ocorre com o próprio regime democrático.

Esse conhecimento básico deverá inspirar a criação coletiva de práticas escolares e sua aplicação na vida cotidiana. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012, p.2) a “Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direito e de responsabilidades, ”o que implica o desenvolvimento da consciência de que todos são responsáveis pela concretização de tais compromissos”.

### 1.1 Questões e objetivos do estudo

A escolha pela realização de entrevistas é motivada justamente pelo desafio de ouvir “a voz” de professores e professoras do ensino fundamental da rede pública sobre suas concepções e vivências pertinentes à temática em pauta e, mais especificamente, sobre as tensões entre igualdade e diferença no cotidiano escolar e como elas são percebidas e enfrentadas nas próprias práticas docentes.

Tal escuta provoca as seguintes questões a serem detectadas nas entrevistas, que poderão ser desdobradas em função das respostas:

1) Qual o grau do conhecimento sobre direitos humanos e eventual participação em projetos de educação em direitos humanos?

2) Qual o grau do conhecimento sobre o princípio da igualdade e o princípio da diferença, bem como da relação entre ambos?

3) Percepção dos entrevistados sobre as tensões entre igualdade e diferença no âmbito da Educação (no sentido mais amplo de formação) e no contexto escolar; em outros termos, como lidam eticamente com o ideal de igualdade e, ao mesmo tempo, com o reconhecimento da diferença?

4) Como os/as professores/as do ensino fundamental situam-se diante dessas questões? Reconhecem as diferenças? Sabem trabalhar as tensões entre elas? Quais as estratégias utilizadas para valorizar a igualdade e ao mesmo tempo o respeito pelas diferenças, escapando das armadilhas do preconceito, da discriminação ou da superproteção?

A partir de tais questões, o trabalho investigativo pode ser especificado como segue:

- ✚ Identificar o grau de conhecimento sobre direitos humanos, democracia e educação;

- ✚ Identificar se e como surgem tensões entre igualdade e diferença a partir das vozes dos docentes sobre suas vivências na escola;
- ✚ Identificar as estratégias utilizadas na atividade docente diante de problemas concretos (discriminação ou agressão explícitas) e outros menos “visíveis” (atitudes, valores subentendidos) provocados pela reação dos vários sujeitos no cotidiano escolar às tensões entre igualdade/diferença;
- ✚ Relacionar tais tensões, bem como a relação da temática entre igualdade e diferença, com a educação em direitos humanos;
- ✚ Questionar se e até que ponto o grau de conhecimento e de envolvimento dos professores/professoras do ensino fundamental com a educação em direitos humanos (projetos, cursos, práticas, intercâmbio) contribui para a construção do espaço escolar como esfera pública democrática, orientada pelos princípios e valores dos direitos humanos que conformam um novo padrão cultural, cujo fundamento é o reconhecimento da dignidade de todo ser humano, com suas identidades e diferenças.

Neste estudo, a escuta “da voz” dos docentes não significa a restrição ao sujeito, a reificação do sujeito, pois, como afirma Alda Mazzotti, existe o risco de que, ao valorizarem a prática, certas pesquisas limitem-se a reproduzir apenas as falas dos sujeitos: “A compreensão das subjetividades requer que se busque relacioná-las às condições sociais em que foram produzidas, procurando ir além da mera descrição e contribuindo para a acumulação do conhecimento” (MAZZOTTI, 2003, p. 37).

## **1.2 Procedimentos metodológicos–As Entrevistas**

É preciso aprender a ver. “Ver as palavras”. “Delas chegar perto”. Porque “quem olha, olha de algum lugar”. No ensaio *Janela da alma, espelho do mundo*, a filósofa Marilena Chauí (2006) pergunta-nos: o que é ver? E nos responde que ver, da raiz indo-europeia *weid*, é olhar para tomar conhecimento e para ter conhecimento. Para a autora, ver é observar, examinar, fazer ver, instruir, instruir-se, informar, informar-se, conhecer, saber – é o olhar do observador.

O sociólogo norte-americano Charles Wright Mills (2009) reitera que é preciso manter os olhos sempre abertos para a variedade da natureza humana, da individualidade e para os modos de mudança histórica que estão sendo construídos com o trabalho. Segundo o autor, é preciso que se “use o que vê e o que imagina como pistas para o estudo da variedade humana” (MILLS, 2009, p.58). Em sua obra *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*, Mills (2009) exalta a figura do artesão intelectual como aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos que são o método e a teoria em uma pesquisa concreta. Uma visão primordial que perpassa o pensamento do autor ao longo do texto é a de que a história de vida não se dissocie da história de vida de seu trabalho. Há uma estreita relação na forma como ele vive o mundo, mas também no modo pelo qual vê o mundo e isto é importante para apreender a usar a experiência cotidiana em seu trabalho intelectual. A experiência pessoal e a reflexão profissional estimulam a imaginação sociológica e é essa imaginação que, na visão de Mills, distingue o cientista social do simples técnico.

O artesão intelectual está atento para combinações não-previstas de elementos, evitando normas de procedimentos rígidas que levem a um “fetichismo de método e da técnica”. Estimule a reabilitação do artesão intelectual despretenso, e tente se tornar você mesmo tal artesão. Deixe que cada homem seja seu próprio teorizador; deixe que teoria e método se tornem parte da prática de um ofício. (MILLS, 2009, p. 15)

O lugar do artesão proposto por Mills encontra-se na perspectiva de Jean-Claude Kaufmann (2013), para quem a imaginação teórico-metodológica não pode inscrever-se num movimento de burocratização da sociedade, pois o artesão intelectual é ao mesmo tempo homem de campo, metodologista, teórico, e “recusa deixar-se dominar tanto pelo trabalho de campo quanto pelo método ou mesmo pela teoria, quando esta é dogmática” (KAUFMANN, 2013, p. 34).

A pesquisa, então, é um processo de construção que busca compreender uma realidade que nunca se esgota, pois sempre estamos aprendendo a ver dada realidade a partir de pressupostos epistemológicos e teóricos, muito além do nosso alcance, o que implica também uma ruptura nos modos do pensamento, conceitos, métodos. Kaufmann (2013, p.11) reforça essa ideia ao afirmar que o essencial é ter em mente que os métodos qualitativos têm uma vocação mais para compreender, detectar comportamentos, processos ou modelos teóricos do que para descrever sistematicamente, medir ou comparar.

A partir do acima exposto, justificamos a opção de fazer uma pesquisa qualitativa. É sabido que tal abordagem vem-se afirmando como uma possibilidade metodológica mais adequada para boa parte das pesquisas realizadas na área da Educação, assim como nas Ciências



Sociais. Esse enfoque tem como característica a abordagem compreensiva, portanto, nunca é neutro e será sempre incompleto em sua indagação e desvelamento da realidade. Assim, todo o processo é altamente interpretativo e a objetividade é relativa. Como diz Nadir Zago (2003, p. 294), o mais importante é assegurar o respeito pelos princípios éticos e de objetividade, assim como as condições favoráveis à aproximação da realidade social que será pesquisada, pois, segundo a autora, nenhum método dará conta de captar todas as dimensões de um trabalho.

Para penetrar no conhecimento que aqui nos interessa, ou seja, as visões de mundo e as representações dos professores, é necessário investigar o sistema de valores aí predominante, tanto em relação a princípios quanto em suas práticas, que constituem, de certa forma, um ponto de vista específico sobre seu meio e sua inserção no mundo. Mills (2009) argumenta que é preciso compreender homens e mulheres como atores históricos e sociais e não como um fragmento isolado, não como um campo ou sistema inteligível em si e por si, mas buscando os modos como a variedade de posições e ações são intrincadamente selecionados e formados pela diversidade das sociedades humanas. Ou seja, este autor aprofunda o que entende por “imaginação sociológica”.

Seja um bom artesão: evite todo conjunto rígido de procedimentos. Acima de tudo, procure desenvolver e usar a imaginação sociológica. Evite o fetichismo de método e técnica. Estimule a reabilitação do artesão intelectual despretensioso, e tente se tornar você mesmo tal artesão. Deixe que cada homem seja seu próprio metodologista; deixe que cada homem seja próprio teorizador; deixe que teoria e método se tornem parte da prática de um ofício. Tome o partido do primado do estudioso individual; tome partido contra a ascendência de equipes de pesquisa formadas por técnicos. Seja uma mente independente na confrontação dos problemas do homem e da sociedade. (MILLS, 2009, p. 56)

Muito utilizada nas Ciências Humanas e Sociais, a realização de entrevistas vem sendo empregada essencialmente como método de coleta de dados conforme diferentes perspectivas teóricas e se diferenciando de acordo com a escolha dos objetivos, com o tempo, o local, a situação dos sujeitos que irão participar e as modalidades de condução. Para combater o empirismo abstrato da produção de dados brutos e do formalismo metodológico, Mills (2009) exalta a figura do “artesão intelectual”, como na citação acima. Sua visão do artesão intelectual é aquela que sabe dominar e personalizar os instrumentos que são o método e a teoria, num projeto concreto de pesquisa.

Entre as técnicas tradicionalmente associadas à pesquisa qualitativa, a opção pela entrevista semiestruturada foi considerada como a mais indicada para a investigação. Foram elaborados como instrumentos de coleta de dados um roteiro com eixos temáticos e questões a

seguir na entrevista, além de uma ficha com dados a serem preenchidos pelos entrevistados. Foram também redirecionados alguns critérios para a localização e seleção dos entrevistados, seleção do local e horário, sendo que alguns encaminhamentos foram ajustados ao longo desse processo.

Buscamos, também, em Pierre Bourdieu (2012) fundamentação para abarcar as várias dimensões que um processo de entrevista apresenta tais como a necessidade de uma escuta ativa e metódica, compreender o que pode ser dito e o que não pode, atenção à singularidade do depoimento, para adentrar seus pontos de vista, seus sentimentos e pensamentos, para que seja possível uma relação de pesquisa o mais próximo possível do limite ideal de uma comunicação “não violenta”.

Procuramos apresentar os entrevistados como sujeitos e não como meros informantes, atribuindo à pesquisa um caráter participativo e interativo. A interpretação optou por uma “construção realista” no decorrer da investigação. Buscamos trabalhá-la do ponto de vista dos sujeitos a respeito do processo e das concepções por eles narrados, “para marcar que o relato do que se passa no estabelecimento é formulado do ponto de vista do professor interrogado e não do analista” (BOURDIEU, 2012, p.713).

Foi preciso compreender e descrever, por meio de seus depoimentos, os posicionamentos de 14 professores que pudessem desvelar aspectos envolvidos na trama complexa de interações que constituem a sua experiência – como docentes e cidadãos – assim como apontar significados relacionados às suas atitudes e ações pertinentes ao tema original da tese, ou seja, educação e direitos humanos na escola.

Em relação à localização, escolhemos dois caminhos: o primeiro foi falar com profissionais que trabalham em escolas, sobre se conheciam quem pudesse estar disposto a participar da pesquisa. O segundo caminho foi recorrer às redes sociais da internet. No Facebook foi possível ter contato com quase todos os professores indicados. Por *e-mail*, enviamos mensagem, marcamos o local da entrevista, o horário, sendo que algumas entrevistas foram desmarcadas por incompatibilidade de horário. Durante esse processo de localização e seleção, conseguimos selecionar 18 professores. Entrevistamos 14 deles, sendo 11 mulheres e 3 homens. Todos os docentes contatados foram altamente receptivos à ideia de contribuir para a pesquisa, não colocando qualquer impedimento às entrevistas e permitindo, inclusive, a gravação de suas falas. Dois dados importantes que quase todos relataram foi a empatia com a pesquisadora e a confiança em relação à gravação e ao termo de consentimento para participar da pesquisa. Uma professora ressaltou: “Sara, depois eu leio, eu confio plenamente no seu trabalho e em você”. Alguns entrevistados já tinham com a pesquisadora um conhecimento

peçoal, mas outros foram contatados por amigos e alguns foram indicados pelos próprios entrevistados que participaram da pesquisa.

Todas as entrevistas foram realizadas de maio a agosto de 2014. Os professores participantes são oriundos da rede pública de ensino e trabalham com camadas populares. Dos entrevistados, oito foram contatados pelo facebook; dois foram indicados por profissionais que trabalham na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro; três foram indicados por professoras que participaram da entrevista e uma professora foi colega de turma desta pesquisadora no mestrado.

Quanto à utilização de nomes fictícios ou não, alguns professores relataram que poderiam usar os nomes reais, outros falaram para usar apenas a primeira letra, mas alguns pediram para retirar os nomes das crianças que foram citadas ao longo da entrevista. Ressaltamos para os envolvidos que todos os nomes seriam fictícios e que os dados seriam analisados de forma ética, com respeito à pessoa que participou da pesquisa, à sua integridade, dignidade e à sua vida diante de todo o material coletado. Assim, todos os nomes utilizados no decorrer do texto são fictícios. Vale também mencionar que todos os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, conforme Apêndice C desta tese.

A primeira entrevista foi usada como piloto para realizar os ajustes necessários aos encaminhamentos, assim como modificações no roteiro e na ficha de dados. Marcamos com a professora Marta, que aceitou prontamente, combinando dia e horário pelo *e-mail* e pelo telefone. Dois dias antes, porém, ela telefonou e perguntou sobre as questões a serem abordadas na entrevista. Conversamos sobre o tema, o objetivo e algumas questões que seriam tratadas, mas no dia da entrevista ela desmarcou o encontro. Ficou de entrar em contato, mas não conseguimos marcar novo encontro, pois sua mãe estava doente e ela também estava passando por um problema difícil. Entramos em contato com outra professora para a entrevista piloto. Maria, que foi diretora de uma escola durante sete anos, coordenadora pedagógica por dois anos e atualmente é professora do 1º ao 5º ano, aceitou. A entrevista com a professora durou uma hora e 40 minutos, o que rendeu 42 páginas de transcrição.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foram produzidos a ficha de dados e o roteiro da entrevista. A ficha tinha o objetivo de fornecer um perfil inicial dos participantes, tais como: nome completo, endereço, idade, escolas em que estudou, nível de escolaridade, formação acadêmica, experiência profissional, turmas nas quais atuou e atua, participação em cursos, movimentos sindicais, organizações e grupos comunitários.

O roteiro da entrevista foi construído como um guia simples e flexível, um roteiro para conduzir o diálogo de forma dinâmica e descontraída, procurando evitar que o informante

respondesse perguntas superficiais, sem profundidade e sem encadeamento lógico. A entrevista oferece ao pesquisador certa liberdade de percurso, mas ao mesmo tempo ele deve estar ciente de que “ocupa uma posição de observação privilegiada, na tomada direta sobre a construção social da realidade através da pessoa que fala na sua frente” (BRANDÃO, 2002, p. 40).

Zaia Brandão (2002) ressalta que essa liberdade e flexibilidade que a entrevista permite não significam que se trata de uma conversa. Segundo a autora, a *entrevista é trabalho*, sendo assim, reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente na escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e o conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, contradições, as expressões e gestos... (BRANDÃO, 2002, p.40).

A elaboração do roteiro é prioritária, visando a conhecer a percepção dos professores sobre o significado e a relevância dos temas discutidos ao longo da pesquisa. Os pontos principais que foram escolhidos para desenvolver a pesquisa são:

- ✚ o mais geral de todos, que é o próprio tema Direitos Humanos em Educação, bem como as tensões enfrentadas pelos professores em relação a igualdade/diferença e desigualdade social/cultural na sociedade e na escola para a construção de uma sociedade mais justa e humana;
- ✚ aspectos da formação inicial dos docentes, como percebem o valor de suas contribuições para o trabalho;
- ✚ questões problemáticas que enfrentam no cotidiano escolar, estratégias que utilizam nas aulas e o que priorizam na dinâmica escolar em relação ao princípio da igualdade de direitos para todos e com o direitos à diferença para alguns; e como percebem a relação entre tais questões e a construção de uma sociedade mais justa e humana (aqui cabe perceber o que entendem por sociedade justa);
- ✚ se, e como associam seus próprios sentimentos (ou convicções) sobre problemas de sua situação profissional. Vistos também como “negação de direitos humanos”, à questão maior da Educação em Direitos Humanos na escola onde trabalham.

Por conta da liberdade outorgada pela entrevista semiestruturada, foi possível fazer ajustes, novas formulações, rever princípios e reconduzir as perspectivas de análise, em função

do aparecimento de “pistas” que favoreceram a construção de diferentes interpretações relacionadas ao objeto de estudo.

Construímos, inicialmente, quatro eixos para encaminhar a entrevista:

Eixo 1 Trajetória profissional na Educação – As questões propostas nesse eixo pretenderam levantar informações acerca da formação dos professores, seu ingresso na função escolar, suas experiências de trabalho na educação básica. Buscamos, dessa forma, conhecer quem são os professores e sua formação.

Eixo 2 A visão do entrevistado sobre os conceitos igualdade, desigualdade, diferença e desigualdade social e cultura/direitos humanos na sociedade na escola – Com as questões desse núcleo, procuramos coletar informações sobre como os professores entendem e trabalham com essas questões no contexto escolar e social. Como lidam com o princípio da igualdade numa democracia, tendo de abarcar ao mesmo tempo o direito à diferença.

Eixo 3 O entrevistado e a percepção de seus alunos, a organização e a dinâmica da escola – Buscamos com as questões desse núcleo coletar informações na direção de conhecer os problemas que emergem da prática, identificar os saberes e recursos que o professor utiliza para solucioná-los, a que ou a quem recorre na busca de soluções, como analisa, julga e avalia.

Eixo 4 O entrevistado e a percepção do cotidiano escolar e da sala de aula – O objetivo desse núcleo foi adquirir informações que pudessem ajudar na compreensão das práticas dos professores no contexto da escola e da sala de aula.

Apesar dos eixos mencionados, os depoimentos foram produzidos de modo que os entrevistados se sentissem livres para falar sobre o assunto. Esses núcleos apresentam, certamente, algumas intersecções.

O primeiro passo da condução de uma entrevista é estabelecer uma relação de confiança e de proximidade desde os primeiros contatos estabelecidos. O pesquisador deve ser gentil, receptivo e acolhedor a tudo o que é dito pelo entrevistado. O entrevistador deve ser ativo e saber conduzir a entrevista, sem ser modesto e discreto. É o entrevistado que está em destaque, e o pesquisador deve aproximar-se, de fato, do estilo da conversa sem se deixar levar por uma verdadeira conversa: a entrevista é um trabalho, exigindo esforço constante (BRANDÃO, 2002, p.41).

Procuramos conduzir a entrevista de forma a torná-la próxima de uma discussão e para isto seguimos as orientações de Zago (2003), estabelecendo desde o início que a entrevista não seria para buscar conhecimentos sobre a prática do entrevistado, mas para entendermos as ações cotidianas que enfrentamos em nossa sociedade e em nossas escolas. Para isto, iniciamos a

entrevista com questões gerais de interesse da pesquisa, procurando assegurar um grau de descontração, para então introduzir questões específicas sobre a escola.

Para os professores entrevistados, a oportunidade de rever sua trajetória, revisitar suas práticas e afirmar suas posições foi um momento de reflexão, em alguns casos como algo instigador. Por exemplo, como alguns professores sinalizaram em suas falas, das quais seguem fragmentos de duas entrevistas:

Foi muito bom participar dessa entrevista porque a gente reflete sobre a nossa própria prática. A entrevista me deu essa possibilidade de refletir sobre a minha prática. (Jussara)

Eu gostei muito de fazer essa entrevista. Eu acho que é uma coisa que mexe com a gente. Mexeu muito com meu emocional. Você deve ter percebido ao longo da entrevista. Escola, aluno, criança é a minha vida. É o meu trabalho. É uma questão de vida e não dá para desvincular a vida do trabalho. Eu gostei muito de participar dessa entrevista. Obrigada pelo convite e pela reflexão. (Isabel)

Buscamos interferir o mínimo possível nos depoimentos colhidos e tentamos romper a “hierarquia”, sem deixar cair em uma equivalência das posições, pois cada um na entrevista mantém um papel diferente: o pesquisador é o condutor principal, é ele quem define as regras e coloca as perguntas e o entrevistado, inicialmente, é quem responde às perguntas.

A duração de cada entrevista variou muito. Das 14 entrevistas, três foram realizadas nas residências dos entrevistados. Uma foi realizada no contexto do trabalho, em uma sala de aula. Dez foram realizadas em locais onde as entrevistadas estudavam, geralmente em uma sala da universidade. As entrevistas variaram de uma hora a duas horas e meia. Em alguns casos, tivemos de realizá-las em dois dias.

No desenvolvimento da entrevista, tentamos buscar uma postura participativa, uma escuta sensível e atenta, demonstrando a importância dada à entrevista, o interesse pelas opiniões expressas e uma simpatia com a pessoa entrevistada. Procuramos demonstrar gentileza, receptividade e acolhimento ao que estava sendo dito. Respeitamos os silêncios, as emoções e também nos emocionamos com alguns depoimentos. Encaramos as entrevistas como um mundo a descobrir, com riquezas desconhecidas, e tivemos a disposição de aprender e apreender. Naquele momento da coleta de dados, não tivemos opiniões nem categorias de pensamento e análise, mas nos colocamos no lugar dos entrevistados para compreender melhor seus sentidos e pontos de vista, a partir de suas interpretações e compreensões. Nosso objetivo naquele momento foi “assumir o ponto de vista dos entrevistados, no intuito de apreender uma

vida e uma obra em meio às condições de sua realização sem dissociá-las” (BOURDIEU, 2005, p. 9).

Os entrevistados mostraram-se bastante descontraídos e dispostos a participar da entrevista; alguns disseram que a pesquisa gira em torno de um tema que permeia e inquieta atualmente o cotidiano escolar e a sala de aula. Muitos agradeceram pelo convite e por terem dado contribuição à pesquisa. Sobre a proximidade pesquisador/pesquisado e sua importância para um bom desenvolvimento da pesquisa, Bourdieu (2012, p. 697) esclarece:

A proximidade social e familiar assegura efetivamente duas das condições principais de uma comunicação “não violenta”. De um lado, quando o interrogador está socialmente próximo daquele que interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas, suas escolhas vividas, como livres [...]. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como o enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor.

As entrevistas foram transcritas na íntegra (e depois parcialmente editadas para diminuir as múltiplas repetições, sem prejuízo do conteúdo), com a ajuda de duas colaboradoras, e revisadas após a escuta atenta de cada fita, para conferir cópia fiel. Essa coleta de dados levou um tempo relativamente longo do trabalho de campo, mas possibilitou uma produção de dados para o processo de análise. Cada entrevista realizada era imediatamente transcrita, para que pudéssemos lê-la antes de realizar a próxima entrevista. Todo o trabalho foi feito com bastante cuidado, atenção e com a postura aberta para uma escuta franca e de muito respeito pelo que se estava ouvindo e aprendendo.

A análise de conteúdo mostrou-se um potente instrumento para descrever e interpretar os textos e documentos produzidos ao longo de todas as entrevistas realizadas. Para Bardin (2009, p. 47), o termo “análise de conteúdo” designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Mas adiante, ele afirma que a utilização da análise de conteúdo se desenvolve a partir de três fases fundamentais, a saber: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; inferência e interpretação. Assim, na análise de conteúdo o pesquisador busca

compreender os dados de acordo com as características, as estruturas e as mensagens, com o objetivo de atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Não é uma leitura neutra e toda leitura é realizada a partir de uma interpretação.

A análise de conteúdo foi um instrumento que nos ajudou no tratamento dos dados. Percebemos que ia ao encontro da pesquisa, de natureza qualitativa, por considerar que, por meio de sua principal função, “a de efetuar deduções lógicas e justificadas referentes à origem das mensagens tomadas em consideração – o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens” (BARDIN, 2009, p.37), ela daria condições de conhecer e explicar, a partir do depoimento dos professores entrevistados, as questões de interesse para o estudo.

As entrevistas colocaram-nos diante de uma gama de dados que formam um conjunto bastante amplo de informações, opiniões e posições relacionadas ao estudo. Diante desse material, buscamos compreender aspectos que tocam tanto nas estruturas ligadas à escola quanto nas ligadas à sociedade. Nesse sentido, a análise feita deu-se a partir de um conjunto de questões, prévias e encontradas, que consideramos serem significativas das práticas dos professores entrevistados. A partir de uma leitura atenta do material de campo, feita várias vezes, elegemos algumas questões que nos possibilitaram traçar um quadro significativo aprofundado dos fenômenos que nos propusemos a investigar.

Trabalhamos com categorias que foram construídas ao longo do estudo, entrelaçadas com os objetivos, o referencial teórico, mas, de certo modo, trabalhamos também com categorias que foram sendo produzidas a partir do material de campo, ao mesmo tempo em que foram inspiradas na relação entre a empiria e a literatura.

### **1.3 Organização da tese**

Esta tese faz um estudo das questões acima enunciadas. Além da apresentação e da “Introdução”, ela é composta por três capítulos: “Direitos humanos e educação: primeiras questões”, “Conhecendo os professores: os entrevistados e suas representações sobre educação, escola e seus alunos” e “Direitos humanos e a tensão entre igualdade e diferença: o que dizem os professores”; e, por fim, as “Considerações finais”.

O próximo capítulo destina-se à apresentação dos referenciais teóricos que nortearam o presente estudo, com o objetivo de contribuir com o debate sobre a importância da educação em direitos humanos na sociedade e no âmbito das políticas educacionais, a partir do contexto histórico e teórico. Propomos três abordagens para a compreensão dessa temática: educação em direitos humanos a partir dos documentos, pactos, protocolos e normas internacionais; a



concepção dos direitos humanos em educação e o diálogo com autores e pesquisadores que estudam a temática de direitos humanos a partir das teses, dissertações e artigos que tratam da temática.

O terceiro capítulo é sobre os professores, personagens que participaram do estudo da tese. São mostradas suas histórias e suas representações sobre escola, ensino, educação e alunos, considerando as informações sistematizadas a partir das categorias escolhidas e registradas em fichas pessoais. Desse modo, além dos dados referentes à formação educacional e profissional, apresentamos as seguintes informações, cujo conjunto foi denominado “os sentidos do magistério e da instituição escolar”: como e por que se tornou professor? O que é ser professor? Qual a importância social dessa profissão e seus principais desafios? E qual seria o papel da escola em nossa sociedade hoje? Qual seria o seu principal desafio?

No quarto capítulo, são apresentados depoimentos dos professores de maneira que possamos apreender as representações a respeito da temática “direitos humanos, diferença e igualdade” e da importância da relação entre direitos humanos e direito à igualdade e direito à diferença, na escola e na sociedade. As representações acerca de direitos humanos, igualdade e diferenças serão pontuadas no presente texto de acordo com o campo teórico a que se encontram fortemente vinculadas, relativo à visão de Maria Victoria Benevides (1998a, 1998b, 2000, 2007), Norberto Bobbio (1992, 2004), José Sergio Carvalho (2007, 2011), Comparato (1998, 2013), Claudia Viana (2011) Adelaide Dias (2010), François Dubet (2003, 2004, 2011), Nancy Flowers (2004, 2007), Nancy Fraser (2001, 2007), Antônio Flávio Pierucci (1999), Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2013) Flávia Schilling (2011, 2012, 2014), Maria Nazaré Zenaide (2010) e Vera Candau (2003, 2008, 2009, 2011).

A guisa de conclusão, com proposta de desenvolver a pesquisa em pós-doutorado, apresentamos as "Considerações Finais".

## **2 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRIMEIRAS QUESTÕES**

Este capítulo tem como objetivo contribuir com o debate sobre a importância da educação em direitos humanos na sociedade e, especificamente, no âmbito das políticas educacionais, a partir do contexto histórico e teórico (com autores selecionados entre os que, a nosso ver, destacam-se nessa reflexão), além de assinalar o impacto dos documentos internacionais e nacionais. Nos países democráticos, aí incluídos o Brasil e boa parte da América Latina, já existe a consciência – mesmo que, em alguns casos, meramente formal – sobre o direito universal à educação e sobre o fato de que ela é, hoje, um espaço privilegiado para a construção de uma cultura dos direitos humanos. Trata-se de tarefa essencial em nosso país, marcado por desigualdades sociais e regionais e discriminações de todo tipo, sobretudo em relação a categorias como raça, gênero, classe social, acrescidas da conhecida baixa qualidade na educação pública, entre outros problemas.

Para melhor compreensão dessa temática, propomos, então, três abordagens: a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 e demais documentos, pactos, protocolos e normas internacionais, e as questões em torno da dignidade humana como fundamento dos direitos; os documentos nacionais e a importância da educação em direitos humanos a partir das três versões do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH I, II, III) e também do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Por último, apresentaremos as principais pesquisas sobre a temática direitos humanos, educação e a tensão entre igualdade e diferença no cotidiano escolar.

### **2.1 Documentos internacionais e nacionais e a dignidade como fundamento dos direitos humanos**

A Organização das Nações Unidas (ONU) desempenha um papel de suma importância ao longo da construção histórica dos direitos humanos e, conseqüentemente, da educação em direitos humanos. É a maior organização internacional, e seu objetivo principal é criar e colocar em prática mecanismos que possibilitem a segurança internacional, o desenvolvimento econômico, a definição de leis internacionais, o respeito aos direitos humanos e o progresso social, a partir da premissa sobre a dignidade intrínseca de todo ser humano. Assim, a *Carta internacional dos direitos humanos* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2001), conhecida também como “Carta das Nações Unidas”, define como objetivos principais da

ONU: a defesa dos direitos de todos os seres humanos; a garantia da paz mundial, colocando-se contra qualquer tipo de conflito armado; a busca de mecanismos que promovam o progresso social das nações; a criação de condições que mantenham a justiça e o direito internacional. Para isso, as propostas e políticas das nações comprometidas deverão estar em consonância com os tais objetivos.

Para esta discussão, é necessário reafirmar o conceito de direitos humanos como um conjunto de procedimentos, ações e intervenções que devem ser reconhecidos como essência do ser humano e que brotam das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações que a pessoa humana deve ter para existir e ser “capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida” (DALLARI, 2002a, p. 7). São, portanto, direitos comuns a todos os seres humanos, sem quaisquer distinções de raça, nacionalidade, etnia, gênero, sexo, classe social, religião, orientação sexual. São também históricos, pois decorrem de conquistas históricas e são fruto de muitas lutas e sofrimentos.

Bobbio (2004, p. 33, 34) afirma:

[...] a comunidade internacional se encontra hoje diante não só do problema de fornecer garantias válidas para aqueles direitos, mas também de aperfeiçoar continuamente o conteúdo da Declaração, articulando-o, especificando-o, atualizando-o, de modo a não deixá-lo cristalizar-se enrijecer-se em fórmulas tanto mais solenes quanto mais vazias.

Além disso, tais direitos são universais, interdependentes e indivisíveis, deverão ser evocados em conjunto. São inter-relacionados e irremovíveis, pois, uma vez afirmados, não podem ser revogados.

A dignidade humana é o valor que fundamenta todos os demais direitos, fazendo com que a defesa dos direitos que dizem respeito a esta dignidade não seja apenas uma função reservada ao Estado, mas de amplo interesse nacional e internacional, resultando em uma mudança de concepção tradicional da soberania do Estado para uma visão de soberania centrada na cidadania universal, em favor da proteção dos direitos humanos. Isso significa uma promoção fundada nos direitos dos cidadãos.

O conceito de dignidade da pessoa humana significa que todos, sem distinção de qualquer valor, possuem o mesmo direito ao respeito enquanto pessoa humana:

O ser humano tem a sua dignidade explicitada através de características que são únicas e exclusivas da pessoa humana; além da liberdade como fonte da vida ética, só o ser humano é dotado de vontade, de preferências valorativas, de autonomia, de autoconsciência como o oposto da alienação. Só o ser humano tem memória e a consciência de sua subjetividade, de sua própria história no tempo e no espaço e se enxerga como um sujeito no mundo, vivente

e mortal. Só o ser humano tem sociabilidade, somente ele pode desenvolver suas virtualidades no sentido da cultura e do auto-aperfeiçoamento vivendo em sociedade e expressando-se através daquelas qualidades eminentes do ser humanos como o amor, a razão e a criação estética, que são essencialmente comunicativas. É o único ser histórico, pois é o único que vive em perpétua transformação pela memória do passado e pelo projeto do futuro. Sua unidade existencial significa que o ser humano é um valor, é um fim em si e não um meio para outras coisas. (BENEVIDES, 2004, p. 60)

Em seu livro *Os direitos humanos como tema global*, José Augusto Lindgren Alves (2007) trouxe grandes contribuições para o campo da educação em direitos humanos a partir da análise desses documentos. Trata, inicialmente, de situar que, enquanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi preparada e adotada em menos de dois anos, a *Carta internacional dos direitos humanos* e os dois pactos complementares levaram 20 anos, e mais dez para sua entrada em vigor, até que um número significativo de Estados (35) os ratificassem de forma a torná-los formalmente aplicáveis, ou seja, adquirissem um estatuto jurídico vinculativo nos países signatários (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2001). Esta carta inclui os seguintes documentos: a “Declaração universal dos direitos humanos” (1948), o “Pacto internacional de direitos civis e políticos” (1966), o “Pacto internacional de direitos econômicos, sociais e culturais<sup>5</sup>” (1966), o “Protocolo facultativo ao pacto internacional de direitos civis e políticos” (1966) e o “Segundo protocolo facultativo ao pacto internacional de direitos civis e políticos” (1989).

Em 1948, a consagração da Declaração Universal dos Direitos Humanos – que, pela primeira vez em nível internacional, afirma um ideal comum a ser atingido por todos os povos – é um passo fundamental para que o compromisso com os direitos humanos seja assumido pelos Estados e suas leis. Com o objetivo de propiciar a tomada de consciência sobre o valor essencial de todo ser humano e dos direitos inerentes à sua própria natureza humana, é uma conquista moral da humanidade. Esse posicionamento enfático é ressaltado na declaração, cujo artigo 1º se inicia com a seguinte proposição: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (DECLARAÇÃO..., 2010, p. 1).

Sobre a dignidade humana, Fábio Konder Comparato (1998, p. 72-73) assegura:

O homem como espécie, e cada homem em sua individualidade, é propriamente insubstituível: não tem equivalente, não pode ser trocado por coisa alguma. Mais ainda: o homem é não só o único ser capaz de orientar

---

<sup>5</sup> O direito à educação é consagrado nos artigos 13 e 14 do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, sendo ainda confirmado no artigo 18 do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos. Este último ressalta, em seu preâmbulo, o reconhecimento da dignidade humana, que é inerente a todo ser humano.

suas ações em função de finalidades racionalmente percebidas e livremente desejadas, como é, sobretudo, o único ser cuja existência é em si mesma um meio para a concepção de outros fins. É nisto que reside, em última análise, a dignidade humana.

Segundo Fernando Vivaldo (2013, p. 24), a concepção de dignidade humana permeia diferentes fundamentos teóricos: a abordagem de Kant acerca da autonomia da razão; a concepção de Hegel sobre as esferas da dignidade; a explicação de Dworkin sobre o direito de não sofrer a indignidade, e a abordagem de Habermas sobre a dignidade da pessoa humana.

Maria Nazaré Zenaide (2010, p. 47) afirma que nos principais documentos internacionais a dignidade é considerada um “princípio fundante na formulação dos direitos, uma vez que todo ser humano tem um valor próprio acima das leis”. É também necessário o reconhecimento de uma normalidade institucional que, além da assertiva dos direitos humanos, garanta a concretização de condições que tornem viável a afirmação da dignidade humana. Nessa perspectiva, o princípio fundante sempre será validado pela luta, pela ação jurídica e pelas práticas sociais.

## 2.2 A Conferência Mundial de Viena e as seguintes

Outro documento muito importante foi o da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena, em 1993, como parte da chamada agenda social da ONU, que resultou em uma série de outras conferências mundiais com o objetivo de abordar diversos temas de ordem social. O grande significado da Conferência de Viena foi o fortalecimento do sistema internacional de proteção dos direitos humanos: foi a declaração que conferiu caráter de universalidade aos direitos (ALVES, 2007).

Devido a isso, pode-se afirmar que a Conferência de Viena constitui-se em um marco para os direitos humanos, assim como uma das grandes responsáveis pela elevação do *status* do valor direitos humanos enquanto referencial ético e de legitimidade no cenário internacional. (HERNANDEZ, 2011, p. 17)

Em seu artigo “Direitos humanos: o significado político da Conferência de Viena” (1994), Alves afirma que, apesar das divergências sobre o significado da “universalidade”, a declaração sai vitoriosa e reafirma o compromisso solene de todos os Estados de promover o respeito universal e a observância e proteção dos direitos humanos e liberdades fundamentais de todos, pois, como consta no art. 1º da declaração, “a natureza universal desses direitos e liberdades é inquestionável” (CONFERÊNCIA..., 1993, art. 1º). Outro avanço de suma

importância é o compromisso com a democracia e o desenvolvimento afirmado na redação da *Declaração e programa de ação de Viena*, que inspira e orienta todo o documento, a saber:

A promoção e a proteção dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais, a nível nacional e internacional, devem ser universais e conduzidas sem restrições adicionais. A comunidade internacional deverá apoiar o reforço e a promoção da democracia, do desenvolvimento e do respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais no mundo inteiro. (CONFERÊNCIA..., 1993, art. 8º)

A Conferência de Viena afirmou a universalidade, a indivisibilidade e a onipresença dos direitos humanos, na medida em que permeiam todas as áreas da atividade humana. O direito ao desenvolvimento reafirma que o Estado ou a comunidade internacional devem empreender todos os esforços para ajudar a garantir plenamente as condições para que os indivíduos vivam e se desenvolvam com dignidade.

O reconhecimento do direito ao desenvolvimento como um direito universal e inalienável implica que a falta dele não possa ser invocada para justificar limitações aos demais direitos humanos, pois o ser humano é sujeito central desse processo. Por isso, a Declaração de Viena propõe medidas concretas para a realização do direito ao desenvolvimento, por meio da cooperação internacional, para o fim da pobreza, das exclusões e mazelas que assolam o mundo. No art. 25 está explícito que “a pobreza extrema e a exclusão social constituem uma violação da dignidade humana e que devem ser tomadas medidas urgentes, visando promover os direitos humanos das camadas mais pobres” (apud ALVES, 2007, p. 159). Assim, o direito ao desenvolvimento tem a possibilidade ou a função de ser um meio para fortalecer o reconhecimento da legitimidade dos direitos humanos já existentes e consolidar a indivisibilidade e interdependência dos direitos e liberdades civis e políticos a que se somam os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, estes últimos conhecidos como Desca.

A Conferência de Viena foi o primeiro documento da ONU a consagrar a democracia como regime político mais favorável à promoção e à proteção dos direitos humanos: “Todos os Direitos Humanos são universais, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os Direitos Humanos globalmente de forma justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase” (CONFERÊNCIA..., 1993, art. 5º).

A Declaração de Viena o respeito pelas singularidades históricas e culturais em seu artigo 5º, porém mantendo-se a defesa e a promoção dos demais direitos:

As particularidades nacionais e regionais devem ser levadas em consideração, assim como os diversos contextos históricos, culturais e religiosos, mas é

dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, independentemente. (CONFERÊNCIA..., 1993, art. 5º)

Para Alves (2012, p. 66), os direitos culturais, até recentemente, eram, como todos os demais, claramente individuais – ainda que, no caso dos

[...] direitos econômicos, as negociações pertinentes fossem coletivas – como se vê no artigo 27, parágrafo 1º, da Declaração Universal, nos seguintes marcos: “Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar livremente do processo científico e de seus benefícios”.

Um aspecto essencial para a discussão sobre a dignidade e, especificamente, sobre o direito à cultura, refere-se à polêmica sobre o sentido da igualdade. Como princípio fundador da democracia e dos direitos humanos, a igualdade não significa “uniformidade” ou homogeneidade. *O direito à igualdade pressupõe o direito à diferença*. Não se trata de contradição, pois diferença não é sinônimo de desigualdade. A desigualdade pressupõe uma hierarquia dos seres humanos, em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior e superior; pressupõe uma valorização positiva ou negativa e, daí, estabelece quem nasceu para mandar e quem nasceu para obedecer; quem nasceu para ser respeitado e quem nasceu só para respeitar.

O direito à diferença é corolário da igualdade na dignidade. O direito à diferença deve ser invocado para nos proteger quando as características de nossa identidade são ignoradas, subestimadas ou contestadas; o direito à igualdade deve ser invocado para nos proteger quando essas características são motivo para exclusão, discriminação e perseguição. *Direito à diferença e direito à igualdade são duas faces da mesma moeda*. Concluindo, uma diferença pode ser – e geralmente é – culturalmente enriquecedora, enquanto uma desigualdade pode ser um crime.

A relação entre igualdade e diferença é tema essencial nesta tese e será retomada em outro momento.

Em relação à educação, o art. 33 da Conferência de Viena reafirma o dever dos Estados – ressaltado na Declaração de 1948, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e em outros instrumentos internacionais – de “orientar a educação no sentido de que a mesma reforce o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais” (CONFERÊNCIA..., 1993). O documento reitera a importância de incorporar nos programas internacionais a questão dos direitos humanos e solicita aos Estados que procedam nesse sentido, ressaltando que “a educação deve promover o entendimento, a tolerância, a paz e as relações amigáveis entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, além de estimular o desenvolvimento de atividades voltadas para esses objetivos no âmbito das Nações Unidas”

(CONFERÊNCIA..., 1993, art. 33). Assim, a educação em direitos humanos deve divulgar informações adequadas, tanto de caráter teórico quanto prático, desempenhando um papel importante “na promoção e respeito aos direitos humanos em relação a todos os indivíduos, sem qualquer distinção de raça, idioma ou religião, e devem ser elementos das políticas educacionais em nível nacional e internacional” (CONFERÊNCIA..., 1993, art. 33).

Em seu artigo 79, a Conferência de Viena afirma que os Estados devem empreender todos os esforços para erradicar o analfabetismo e devem orientar a educação no sentido de desenvolver plenamente a personalidade humana e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, além de incluir os direitos humanos, a democracia e o Estado de direito nos currículos de todas as instituições de ensino, em procedimentos formais e informais. O art. 80 ressalta que a educação em direitos “deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos”, para que aconteça a conscientização e a sensibilização a todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos (CONFERÊNCIA..., 1993).

O Brasil é signatário desta conferência e de todos os tratados, pactos e convenções dela decorrentes. De lá para cá, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, chegamos à promulgação do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), já em sua terceira versão, que tem como finalidades: fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; facilitar a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre e democrática, na qual impere o Estado de direito; fomentar e manter a paz e promover um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social.

A Conferência do Cairo, realizada de 5 a 13 de setembro de 1994, pela primeira vez deu aos direitos humanos substância notadamente social, ou seja, as políticas e os programas de população deixaram de centrar-se no controle do crescimento populacional como condição para a melhoria da situação econômica e social dos países, e passaram a reconhecer o pleno exercício dos direitos humanos e a ampliação dos meios e ações para os direitos da mulher.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Além desta mudança de paradigma, a comunidade internacional chegou a um consenso sobre três metas a serem alcançadas até 2015: a redução da mortalidade infantil e materna; o acesso à educação, especialmente para as meninas; e o acesso universal a uma ampla gama de serviços de saúde reprodutiva, incluindo o planejamento familiar.



Foi nela que surgiu, entre delegados e observadores, a expressão “Agenda Social da ONU”, amplamente utilizada. E foi o Programa de Ação do Cairo que primeiro abordou os diferentes temas dessa agenda como um conjunto indissociável de elementos reciprocamente influentes, a ser necessariamente tratados de maneira integrada. (ALVES, 2005, p. 190)

Em março de 1995, ocorreu na cidade de Copenhague a Cúpula de Desenvolvimento Mundial sobre Desenvolvimento Social. Na década de 1990 tiveram lugar dois grandes encontros sociais das Nações Unidas: a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Pequim, em 1995, e a Conferência sobre Assentamentos Humanos (Habitat II), em Istambul, em junho de 1996, que tratou dos problemas das cidades e teve como proposta o direito à habitação como um direito humano.

Em 2001, na Conferência de Durban, contra o racismo, a discriminação racial e intolerâncias, e na Conferência de Monterrey, realizada em 2002, foram debatidas as metas do milênio para o desenvolvimento por meio de iniciativas de cooperação econômica.

Alves (2002, p. 219) analisa e conclui:

Os documentos de Durban trazem novos conceitos e compromissos importantes, particularmente para o combate ao racismo. Estes podem ser utilizados como guias à atuação dos Estados, internamente e em ações internacionais, ou como instrumento semi-jurídico para cobranças das sociedades aos governos [...]. Nenhuma conferência resolve por ela mesma os problemas que se dispõe a abordar. O máximo que pode fazer é sugerir caminhos para que possamos “salvar nossa circunstância”. Como ensina Ortega y Gasset, se não salvamos a ela, não salvamos a nós mesmos.

O mais recente documento do Sistema ONU a ser apresentado, decorrente do decênio, é o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (primeira etapa, 2005-2007), proclamado pela Assembleia Geral da ONU em 10 de dezembro de 2004, com o objetivo de promover a aplicação de programas de educação em direitos humanos em todos os setores.

O plano de ação para a primeira etapa do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (2005-2007) aborda a educação formal, o ensino fundamental e o médio, para a integração de uma educação em direitos humanos com o objetivo de promover uma cultura em que prevaleçam os valores dos direitos humanos. O plano afirma que esta inclinação internacional demonstra

[...] que existe consenso em que os sistemas de ensino desempenham uma função essencial na promoção do respeito, da participação, da igualdade e da não discriminação nas nossas sociedades. Para que o sistema de ensino cumpra esta função, é necessário adotar um enfoque global para proporcionar a educação em direitos humanos, abordando não somente as políticas, processos e instrumentos educativos, mas também o ambiente em que essa educação é

proporcionada. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2006, p. 4)

A educação em direitos humanos tem como fundamento a eliminação de todas as formas de exclusão, o respeito às minorias, a prática da solidariedade, da paz, o respeito à diversidade e o direito de participar do exercício da cidadania ativa. Estimula a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais desfavorecidos ou discriminados. No espaço escolar, consiste em uma possibilidade de se proporem mudanças com o objetivo de promover uma cultura de respeito aos princípios que embasam os direitos humanos.

Assim, o reconhecimento internacional dos direitos humanos representou um marco histórico e decisivo, essencial para a construção de novos projetos e programas educacionais de promoção do desenvolvimento humano, da paz, a democracia e do diálogo internacional sobre os problemas e desafios existentes para a consolidação da educação em direitos humanos. Hoje, muitos desses direitos estão assegurados nos documentos internacionais assinados por centenas de países e foram criados órgãos específicos para acompanhar sua efetivação ao redor do mundo. Ainda assim, persiste um crescente processo de desumanização, intolerância religiosa, limpeza étnica, genocídio, crimes de tortura e de trabalhos forçados, por isso a luta é constante.

Por fim, ao analisarmos os dados históricos, podemos afirmar que a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembleia Geral da ONU em 1948 e as conquistas obtidas em pouco mais de 60 anos pelos direitos humanos como tema global contribuíram efetivamente para o avanço da humanidade. Mesmo que ainda

[...] existam resistências à sua efetiva aplicação, mas a simples existência dessa Declaração tem servido de apoio significativo para lutas travadas por meios pacíficos e para denúncias e reivindicações buscando a concretização de mudanças nas Constituições, na organização das sociedades e nas práticas de convivência humana constitucionais visando a eliminação das discriminações e implantação da justiça social. (DALLARI, 2008, p. 9)

### **2.3 Educação em direitos humanos: esboço inicial**

Em sua tese de livre-docência, intitulada *Direitos, violência, justiça: reflexões* (2012), Flávia Schilling traz importante contribuição para o campo dos Direitos Humanos e também para a Educação. Ao registrar o esforço do governo e de entidades da sociedade civil para a disseminação da informação e do debate sobre direitos humanos, a autora afirma que a primeira dificuldade decorre justamente da

[...] difícil história dos direitos – e das leis que os materializam – no Brasil. Como trabalhar com direitos, quando os direitos são vistos como privilégios, quando demoram tanto a serem universais? Quando parecem desligados dos deveres, seu correlato imprescindível? Como trabalhar com o Estado de Direito, com respeito às leis, em um país que as percebe como injustas, ineficazes, reprodutoras da desigualdade social? (SCHILLING, 2012, p. 109)

Trata-se de compreender que esse é, ainda hoje, o grande desafio para um trabalho que queira desenvolver uma educação em direitos humanos.

O valor da lei para a manutenção da liberdade, da igualdade, da segurança, sem privilégios nem discriminação, precisa ser construído coletivamente. O mesmo acontece com o reconhecimento dos direitos como universais e recíprocos. Enfrentar estas questões é fundamental para este discurso sobre os direitos humanos e para que a educação não seja mais um “discurso bonito” e impotente. Como realizar os direitos humanos no cotidiano, quais são as responsabilidades da escola e quais os seus limites, qual será o seu caminho para a construção de uma vida justa em comum? Qual é o lugar a ser ocupado por nós, professores? (SCHILLING, 2012, 109)

Flávia Schilling, ela mesma professora na Universidade de São Paulo (USP) e com experiência em ensino fundamental e médio na rede pública, certamente coloca questões cruciais, cujo acompanhamento fazemos na sequência desta tese.

Como direito universal, a educação tem o objetivo de possibilitar a todos o direito ao conhecimento, ao acesso e à partilha dos bens científicos e culturais, considerados patrimônio da humanidade – de toda a humanidade, além, é claro, da devida formação ética. Em decorrência e em complemento, a educação em direitos humanos, cujos princípios incluem tanto a igualdade quanto a liberdade de todos os seres humanos, recomenda e põe em prática uma formação que propicie a autonomia dos educandos, no sentido de que cada um deve ter condições para julgar, escolher e tomar decisões consistentes com o reconhecimento de sua dignidade. Deste modo, formam-se pessoas conscientes de sua própria dignidade e da dignidade dos demais, como um valor em si mesmo. Isso significa que a educação em direitos humanos propõe práticas socioculturais que provocam o reconhecimento do outro também como *sujeito de direito*.

O reconhecimento e a afirmação da educação em direitos humanos no espaço público da sociedade e da escola precisa percorrer um longo caminho. Isso implica trabalho organizado e permanente para a efetivação de políticas educacionais que tenham como meta a transformação da sociedade, a fim de que o conjunto de direitos humanos seja garantido para todos, de tal maneira que diminuam os abismos e as exclusões seculares, hoje inaceitáveis. Cabe salientar, por outro lado, que cada vez mais a comunidade internacional tem expressado consenso sobre a contribuição decisiva da educação em direitos humanos para a realização dos

direitos humanos, ou seja, uma educação que vise a estimular o entendimento de que cada pessoa deve buscar a responsabilidade e o compromisso para que os direitos humanos sejam realidade em cada comunidade e na sociedade.

Para Maria Victoria Benevides, a educação em direitos humanos visa essencialmente à criação e à consolidação de uma cultura de respeito à dignidade humana por meio do respeito e da vivência dos valores de liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz. Segundo a autora, a formação desta cultura tem como fundamento ajudar na construção de novas mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem dos valores já mencionados, os quais devem ser transformados em práticas democráticas e emancipatórias:

[...] a educação em direitos humanos possui quatro características centrais: i) é uma educação necessariamente voltada para a mudança; ii) é uma educação que trabalha com inculcação de valores e não apenas instrução, meramente transmissão de conhecimentos; iii) é uma educação de natureza permanente, continuada e global; iv) é uma educação compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional, os educadores e os educandos, como sempre afirmou Paulo Freire – o que significaria a formação de um cidadão pronto para exigir que não apenas os seus direitos sejam respeitados, mas que também reconheça e lute pelo respeito dos direitos dos outros. (BENEVIDES, 2001, p. 309-310)

A autora pergunta: que efeitos queremos com esse processo educativo? Para ela, essa formação deve levar em conta algumas premissas: em primeiro lugar, o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade. Assim, a educação para a tolerância “se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, como qual se pode não estar solidário” (BENEVIDES, 2007, p. 347). Segundo, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de perceber as consequências pessoais e as responsabilidades sociais a cada escolha. Terceiro, esse processo educativo deve visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Nessa perspectiva, deve visar, também,

[...] à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigirem que, não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos. (BENEVIDES, 2007, p. 347)

## 2.4 Documentos nacionais e a importância da educação em direitos no contexto atual

A educação em direitos humanos contém, em seus próprios marcos normativos – particularmente no caso brasileiro –, princípios fundamentais mais do que suficientes para nortear o avanço de um processo emancipatório de vida digna, que decorrerá da pluralidade de lutas em busca do reconhecimento e do respeito à dignidade humana, igual para todos. Desses marcos, abordaremos aqui aqueles que melhor ajudam na compreensão das perspectivas que a educação em direitos humanos tem adquirido, por iniciativa do Estado e da sociedade contemporânea.

O primeiro marco normativo é a Constituição Brasileira de 1988, que, em seu Preâmbulo, “institui um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (BRASIL, 1988). No Título 1 (art. 1º a 4º), estabelece como fundamentos do Estado democrático de direito, dentre outros, a dignidade da pessoa humana (art. 1º, III), a cidadania (art. 1º II) e o pluralismo político (art. 1º V); como objetivos fundamentais para o Estado, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, 1); e é regida pela prevalência dos direitos humanos como princípio das relações internacionais. O Título II da Constituição de 1988, nos artigos 5º ao 17, em seus cinco capítulos, apresenta uma ampla lista de direitos fundamentais: “Dos direitos e deveres individuais e coletivos”, “Dos direitos sociais”, “Da nacionalidade”, “Dos direitos políticos”, “Dos partidos políticos”. A efetivação dos artigos e os progressos que a Constituição apresenta para nosso Estado são essenciais para o avanço democrático, dado que neles estão relacionadas a garantia da igualdade, da liberdade e, também, a garantia contra práticas de violações e exclusões, tão reais em nossa sociedade. Conforme Andrei Koerner (2011), a efetivação de tais direitos constitucionais é prioritária para enfrentar e reduzir os ciclos de violência, tanto entre cidadãos quanto os decorrentes de abuso de agentes do Estado. O autor também salienta as noções de indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, explicitadas no texto constitucional:

Os direitos e garantias do art. 5º da Constituição impõem uma agenda absoluta prioritária para as ações governamentais. Eles não excluem outros domínios ou políticas que visem erradicar a pobreza e reduzir as desigualdades sociais. Essa associação é necessária, se consideramos o princípio da indivisibilidade e inter-relação dos Direitos Humanos, expresso na Declaração de Viena de 1993, se levarmos em conta que esta indivisibilidade está presente no próprio

ciclo expansivo dos direitos no processo democrático e, enfim, que não é possível esperar que numa sociedade desigual, que impõe formas degradantes de vida para uma parcela de seus membros, venham a prevalecer facilmente relações sociais segundo as regras do civismo e da civilidade democráticos. (KOERNER, 2011, p. 85)

O segundo marco normativo engloba os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1996, cujo objetivo é estabelecer uma base curricular comum nacional para o sistema educacional se organizar, orientada para garantir o respeito à diversidade cultural, regional, étnica, religiosa e política que perpassa a sociedade brasileira, segundo os princípios constitucionais. São princípios que devem orientar a educação escolar, como: respeito à dignidade humana igual para todos, participação como princípio democrático e corresponsabilidade pela vida social. Os PCN propõem uma educação que privilegia a formação integral do cidadão, tendo presente a diversidade existente na sociedade para que a escola e os educadores possam construir propostas que visem à superação do preconceito e da discriminação. A seção do documento denominada “Temas transversais” parte do compromisso com a tomada de posição diante dos problemas fundamentais e urgentes da vida social. O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como temas transversais as questões relacionadas a ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual (BRASIL, 1997).

Sobre os PCN, Vera Candau (2003, p. 31) afirma que “a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos”. E conclui:

[...] os temas transversais são propostas na perspectiva da educação para a cidadania, como estratégia de introdução na escola das demandas atuais da sociedade, incorporando-se na sua dinâmica questões que fazem parte do cotidiano dos/as alunos/as, com as quais se confrontam diariamente. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais privilegiam os princípios de “dignidade da pessoa humana”, que implica no respeito aos Direitos Humanos, “igualdade de direitos”, que supõe o princípio da equidade, “participação” como princípio democrático e “corresponsabilidade pela vida social”, implicando parceria entre os poderes públicos e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva. Nesta perspectiva, para a proposta dos Parâmetros eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar supõe assumir três grandes diretrizes: posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente, não tratar os valores apenas como conceitos ideais e incluir esta perspectiva no ensino das áreas do conhecimento escolar. (CANDAU, 2003, p. 84)

Cumpra ressaltar que o processo de elaboração dos PCN – certamente um importante marco normativo – não envolveu os professores e não incluiu experiências curriculares já existentes. No geral, os parâmetros foram muito debatidos na área e sofreram várias críticas em relação a sua composição, principalmente “porque o discurso da melhoria da qualidade do ensino não vai, em geral, acompanhado de medidas efetivas de aperfeiçoamento das condições de trabalho docentes e de um salário digno” (CANDAUI, 2003, p. 85).

O terceiro marco normativo refere-se à intervenção do Estado para o e avanço e o fortalecimento dos direitos humanos nas esferas dos governos federal e estaduais. Os três Planos Nacionais de Direitos Humanos (PNDH 1, PNDH 2, PNDH 3) assumem uma nova concepção de direitos humanos e podem ser entendidos e consubstanciados em medidas e ações que se irradiam em múltiplas direções e com distintos alcances. Pois “o objetivo final é reduzir as desigualdades sociais e assegurar o exercício das liberdades civis e públicas, consagrados tanto na Constituição quanto em acordos internacionais de que o Brasil é signatário” (ADORNO, 2010, p. 11).

A partir da Declaração de Viena (1993), a proteção e a promoção dos direitos humanos passaram a fazer parte da agenda do Estado, por meio de programas específicos. Um avanço fundamental para o fortalecimento dos direitos humanos foi a inclusão de diretrizes nacionais para orientar a atuação do Poder Público. Durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, criou-se a Secretaria Nacional de Direitos Humanos (com *status* de ministério) e foi lançado o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos, em 13 de maio de 1996, contendo 228 propostas (BRASIL, 1996b). Foi o primeiro documento do tipo na América Latina e um dos primeiros do mundo, segundo Sérgio Adorno (2010). Seis anos depois, em 2002, foi lançado o PNDH 2, revisto e atualizado de acordo com o primeiro programa e com as recomendações da IV Conferência Nacional dos Direitos Humanos, de 1999.

Adorno (2010, p. 11) faz uma análise instigante sobre os programas, que será nossa principal fonte de referência no assunto. Segundo ele, além de reafirmar o compromisso com a ratificação das convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o PNDH 1 tem seu maior foco no combate às injustiças, ao arbítrio e à impunidade, principalmente daqueles encarregados de aplicar a lei. Partindo do direito à vida, à liberdade e à igualdade como “pessoa” diante da lei, especifica direitos dos “mais vulneráveis”, como crianças e adolescentes, mulheres, população negra, estrangeiros refugiados e migrantes, pessoas portadoras de deficiência. Propõe a educação em direitos humanos em vários níveis, com o objetivo de fomentar uma cultura de respeito e de promoção dos direitos humanos. Apesar do avanço, esse programa foi

duramente criticado por parte da militância em defesa dos direitos humanos, por não ter abordado os direitos à orientação sexual e às identidades de gênero.

A “Introdução” do PNDH 2, de 2002, afirma:

A inclusão dos direitos econômicos, sociais e culturais, de forma consentânea com a noção de indivisibilidade e interdependência de todos os direitos humanos expressa na Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), orientou-se pelos parâmetros definidos na Constituição Federal de 1988, inspirando-se também no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 e no Protocolo de São Salvador em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ratificados pelo Brasil em 1992 e 1996, respectivamente. (BRASIL, 2002)

Sensível às críticas iniciais, o PNDH 2 incluiu “os direitos de livre orientação sexual e identidade de gênero” e também os direitos de afrodescendentes, sendo que pela primeira vez o Estado brasileiro reconheceu a existência do racismo e assinalou iniciativas visando a promover políticas<sup>7</sup> compensatórias com o propósito de eliminar a discriminação racial e fomentar a igualdade de oportunidades. Tais iniciativas culminaram em políticas de ações afirmativas nas universidades públicas, pela criação de reservas de vagas destinadas aos alunos provenientes de escolas públicas e aos afrodescendentes. Em 2004, o Relatório de Desenvolvimento Humano da ONU destacou a importância das ações afirmativas como estratégia para o desenvolvimento humano:

As políticas de ações afirmativas fazem afetação de empregos, promoções, contratos públicos, empréstimos comerciais, admissões no ensino superior e assentos parlamentares, com base na pertença a um grupo em condição desfavorável. Essas políticas são necessárias quando a desvantagem é a exclusão cultural. Dependem apenas de políticas gerais de crescimento econômico equitativo para eliminar essas desigualdades de grupo exigiria um tempo excessivamente longo, levando ao ressentimento, ou mesmo ao conflito civil. (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2004, p. 80)

---

<sup>7</sup> A partir da década de 1990, o Estado brasileiro foi marcado pela enorme ampliação de políticas públicas especificamente voltadas para a ascensão dos afrodescendentes no Brasil. Em 2001, ocorreu na África do Sul a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, em Durban. Em 2001, o Estado brasileiro criou o Conselho Nacional de Combate à Discriminação, e em 2003 foi instituída a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e lançada a Política Nacional de Igualdade Racial. Também em 2003 foi criada a Lei nº 10.639, que altera a LDB nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, um marco histórico no contexto da luta antirracista no Brasil (BRASIL, 2003a). Em 2008, houve a sanção da Lei nº 11.645, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, além da afro-brasileira (BRASIL, 2008a). Para auxiliar o processo de implementação das normativas, em maio de 2009 foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.



Além desses avanços, o PNDH 2 foi fortalecido pela incorporação dos direitos econômicos, sociais e culturais que, por razões políticas, não tiveram evidência no PNDH 1. Essa incorporação só foi possível devido à melhora da economia, que apresentava sinais de maior estabilidade, a despeito da crise de desvalorização monetária no segundo mandato do governo Fernando Henrique Cardoso. Por isso, o PNDH 2 possibilitou detalhar concretamente a proteção de “direitos à educação, à saúde, à previdência e assistência social, à saúde mental, aos dependentes químicos e portadores de HIV/Aids, ao trabalho, ao acesso à terra, à moradia, ao meio ambiente saudável, à alimentação, à cultura e ao lazer” (ADORNO, 2010, p. 12). Como afirmam Eduardo Bittar e Guilherme Almeida (2010, p. 58),

O processo de revisão do PNDH – 2 constitui um novo marco na promoção e proteção dos direitos humanos no País, ao elevar os direitos econômicos, sociais e culturais ao mesmo patamar de importância dos direitos civis e políticos, atendendo a reivindicação formulada pela sociedade civil por ocasião da IV Conferência Nacional de Direitos Humanos, realizada em 13 e 14 de maio de 1999 na Câmara dos Deputados, em Brasília.

O PNDH 3 é mais amplo e com organização distinta em relação aos anteriores. Essa maior extensão é notada em sua própria estrutura, organizada em torno de seis eixos: interação democrática entre Estado e sociedade civil; desenvolvimento e direitos humanos; universalização de direitos em contexto de desigualdades sociais; segurança pública, acesso à justiça e combate à violência; educação e cultura em direitos humanos; direito à memória e à verdade. Os eixos estão subdivididos em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas. O PNDH 3 contemplou várias inovações como resposta a crescentes demandas da sociedade civil. Entre elas, algumas provocaram fortes polêmicas, como é o caso da proposta de “criação da Comissão Nacional da Verdade, a descriminalização do aborto, a união civil entre pessoas do mesmo sexo, o direito de adoção por casais homoafetivos, a interdição à ostentação de símbolos religiosos em estabelecimentos públicos da União, o controle da mídia” e a adoção de mecanismos de medição judicial nos conflitos urbanos e rurais. (ADORNO, 2010, p. 14).

No Eixo V – “Educação e cultura em direitos humanos”, o PNDH – 3 afirma que educação em direitos humanos deve ser um canal estratégico capaz de construir uma sociedade igualitária que vá além do direito à educação de qualidade e busque mecanismos que articulem outros elementos, tais como:

- a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b)
- a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos

direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagem e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2010, p. 185)

No eixo da Educação, o PNDH – 3 propõe mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente em temas ligados aos direitos humanos, “por meio de diferentes modalidades, como disciplinas, linhas de pesquisa, áreas de concentração, transversalização, incluída nos projetos acadêmicos dos diferentes cursos de graduação e pós-graduação, bem como em programas e projetos de extensão” (BRASIL, 2010, p. 186).

Por fim, o PNDH 3 dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2010 e tem como objetivo implementá-lo, procurando desenvolver ações programáticas e promover articulação que viabilize a implantação e a implementação do PNEDH, como referência para a política nacional e a concretização da educação em direitos humanos, instituindo os alicerces a serem adotados nas esferas nacional, estadual, distrital e municipal (BRASIL, 2010, p. 185).

O quarto marco normativo que destacamos é justamente o PNEDH. O processo de elaboração iniciou-se 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), e inclui aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, incorporando demandas antigas de nossa sociedade em prol de um Estado democrático, pelo fortalecimento da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz (BRASIL, 2009). Em dezembro de 2003, foi lançada a primeira versão do PNEDH; após longo debate em encontros, seminário e fóruns em âmbito internacional e nacional, em dezembro de 2006 foi concluído o trabalho. A atual versão do PNEDH destaca-se como

[...] política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura em direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa. (BRASIL, 2009, p. 13)

O PNEDH compreende a educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, afirmando as seguintes dimensões:

- 1- Apreensão de conhecimentos históricos construídos sobre direitos humanos e sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- 2- Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- 3- Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- 4- Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- 5- Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2009b, p. 25)

De acordo com o PNEDH, a educação em direitos humanos tem por objetivo a valorização dos conhecimentos construídos ao longo da história em um diálogo internacional, nacional e local. Por isso, é de suma importância manter sempre viva na memória coletiva os horrores da História, buscando ressaltar as práticas e lutas dos movimentos sociais pelas conquistas de direitos, os questionamentos e as resistências ao modelo de sociedade hegemônica vigente, para que os indivíduos se percebam também como sujeitos produtores de sua própria história. Outra função importante no PNEDH é a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos nas práticas educativas. É possível dialogar sobre as relações que a cada dia afetam as pessoas e sua consciência sobre o meio social. Para tal, é necessário trabalhar as ações em toda a sua complexidade. “É possível superar as desigualdades e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade, promover a redistribuição e reconhecimento, que se situa hoje na problemática dos direitos humanos” (CANDAUI, 2012a, p. 4).

O PNEDH afirma que essa concepção de educação propõe “efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social”. Para que esse processo ocorra, a educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: 1) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; 2) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; 3) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (BRASIL, 2009, p. 18, 32).

Com essa compreensão da importância da educação em direitos humanos, é importante destacar alguns princípios que a orientam, ressaltados no PNEDH e afirmados no PNDH 3, tendo como proposta colaborar com os sistemas de ensino e instituições de educação básica em suas propostas pedagógicas:

- 1- A escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- 2- A educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- 3- A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão e equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- 4- A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- 5- A prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. (BRASIL, 2009b, p. 32)

A educação em direitos humanos é considerada um componente básico para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, democrática e plural. Segundo Candau (2008b), os processos de educação em direitos humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, nos níveis pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas cotidianas concretas, na busca da cidadania ativa, que favoreça a organização da sociedade civil, privilegie os atores sociais comprometidos com a transformação social e promova o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados.

Para que esse projeto alternativo ocorra, o PNEDH ressalta que será preciso desenvolver no interior das escolas ações que busquem dar concretude à educação nessa direção. Entre as várias ações programáticas abordadas pelo PNEDH, apresentaremos algumas, tais como:

- 1- Tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos (as) alunos (as) e dos (as) trabalhadores (as) da educação, envolvendo-os (as) em um diálogo sobre as maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana;
- 2- Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos (as) trabalhadores (as) da educação para lidar criticamente com esses temas;
- 3- Favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano;
- 4- Propor ações fundamentais em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de

conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos;

5- Incentivar estudos e pesquisas sobre as violações dos direitos humanos no sistema de ensino e outros temas relevantes para desenvolver uma cultura de paz e cidadania;

6- Dar apoio ao desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação em direitos humanos às comunidades quilombolas e aos povos indígenas, bem como às populações das áreas rurais e ribeirinhas, assegurando condições de ensino e aprendizagem adequadas e específicas aos educadores e educandos.

7- Incluir a educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas. (BRASIL, 2009b, p. 33)

A ministra Nilma Lino Gomes<sup>8</sup> (2006) reitera que não podemos deixar de considerar que a inserção dessas discussões no campo da Educação deve muito à luta dos movimentos sociais<sup>9</sup> pela superação da discriminação social, racial e de gênero na sociedade e na escola. Segundo a autora, essa luta tem influenciado as políticas públicas, mas ela lança um questionamento: até que ponto essas demandas têm sido inseridas nas políticas de formação de professores/as? Todos sabem que tais demandas começaram a ter ressonância na sociedade a partir das pressões dos movimentos sociais por políticas públicas orientadas a desconstruir a invisibilidade das desigualdades raciais e sociais no Brasil, denunciando a discriminação, o preconceito e o desrespeito para com as diferenças em nossa sociedade e na escola.

---

<sup>8</sup> Gomes é autora e pesquisadora com vários livros e artigos nas seguintes temáticas: relações raciais, diversidade e formações de professores e a Lei nº 10.639/03 no campo da Educação. Em abril de 2013, foi empossada reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, com sede em Redenção (CE), e foi a primeira mulher negra a comandar uma universidade federal. Atualmente, é ministra da Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial.

<sup>9</sup> Quando falamos em movimentos, estamos nos referindo de forma ampla e pautadas historicamente nos movimentos de luta em respeito às diferenças, tais como: feminista, indígena, negro, quilombola, LGBT, ambientalista, do campo, das pessoas com deficiências, dentre outros, que denunciam as ações de violência, desrespeito aos direitos humanos, intolerância religiosa e toda forma de fundamentalismo, racismo, sexismo, homofobia (rejeição e/ou aversão a qualquer forma de expressão da sexualidade diferente dos padrões heteronormativos). Gomes (2011, p. 137) apresenta a seguinte explicação sobre movimentos sociais, movimento negro etc.: “[...] os espaços políticos dos movimentos sociais são, portanto, produtores de uma epistemologia tão legítima quanto a que é considerada hegemônica pela educação e pela teoria social. Um ponto que merece ser destacado é que, em todo esse processo, os negros organizados em movimento sempre enfatizaram um cuidado profundo com a construção da democracia para todos os segmentos etnicorraciais. No entanto, a comunidade negra organizada não busca uma democracia abstrata, uma cidadania para poucos, mas, sim, uma igualdade e uma cidadania reais, que considerem o direito à diferença. Embora hoje tais afirmações possam receber um número considerável de adesão, elas ainda são vistas com certa reserva tanto pelos setores considerados conservadores quanto pelos considerados progressistas. Essa reserva, a nosso ver, é resultado do questionamento central que o movimento negro faz ao mito da democracia racial (a crença na existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos etnicorraciais do nosso país, fruto da relação do colonizador português com os povos por ele dominados), arraigado no imaginário social brasileiro, sobretudo na educação escolar. Uma das formas de superação desse mito, destacada pelo movimento negro, é a implementação de políticas de correção das desigualdades raciais, ou seja, de ações afirmativas, como estratégia de superação do racismo e de construção de uma democracia real”.

Estudos como os de Aida Monteiro Silva (2000), Maria de Nazaré T. Zenaide (2010), Flávia Schilling (2012), José Sérgio Carvalho (2004), Maria Victoria Benevides (1994, 1995, 2001, 2007), Vera Candau (1995, 2003, 2008a,b,c, 2012a,b,c 2013) e muitos outros vêm discutindo sobre a formação dos profissionais e afirmam que um dos grandes desafios para a efetivação da educação em direitos humanos é a formação desses profissionais nas diversas áreas de conhecimento, uma vez que tais demandas não fazem parte dos cursos de graduação, pós-graduação e da educação básica. Para Candau (2008b, p. 83):

[...] o que foi possível constatar é que ainda é tímida a introdução da temática dos direitos humanos na formação de profissionais e educadores em direitos humanos em geral, tanto no que diz respeito à formação inicial quanto à formação continuada. Poucos são os sistemas de ensino, os centros de formação de educadores e as organizações que trabalham sistematicamente nessa perspectiva. No entanto, esta preocupação vem se afirmando e diferentes iniciativas vão surgindo.

A educação em direitos humanos é um componente dos processos de socialização e de ensino/aprendizado, conhecimento e educação. Sem compreendê-la e assumi-la, não equacionaremos profissionalmente os processos educativos. Reconhecer a educação em direitos humanos nos processos pedagógicos é assumir uma nova relação com os processos de construção do conhecimento, dos valores e das múltiplas identidades. É exercer e ter consciência de uma nova postura profissional. Segundo Candau, um ponto fundamental é não conceber o papel dos educadores como meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente pelo ensino de diferentes conteúdos e por funções de normalização e disciplinamento, mas “devem ser vistos como profissionais e cidadãos, mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social. Somente nesta ótica poderão ser promotores de uma educação em direitos humanos” (CANDAUI, 2008b, p. 83).

Para considerar os professores como promotores de uma educação em direitos humanos, é preciso avançar na discussão do trato pedagógico e saber o que pensam os docentes e os alunos sobre o assunto. Será preciso aproximar-se desses cidadãos como cidadãos e não só como profissionais, e priorizar o cerne das questões relacionadas à construção de uma cultura em direitos humanos em diálogo com as diferentes identidades profissionais.

Com essa preocupação em 2012 o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) aprova o Parecer CNE/CP nº 8/2012, que regulamenta e institui as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, construídas no âmbito dos trabalhos de uma

comissão interinstitucional<sup>10</sup>, coordenada pelo CNE, que trata de assuntos de suas comissões bicamerais. O parecer estabelece, nos artigos 8º a 12:

- 1) A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos/as professores da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais;
- 2) A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais das diferentes áreas do conhecimento;
- 3) Os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos, e por extensão, a Educação em Direitos Humanos;
- 4) As Instituições de Ensino Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de direitos humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como os movimentos sociais e a gestão pública;
- 5) Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem sucedidas realizadas na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 21-22)

A introdução de novas perspectivas na pesquisa educacional abre espaço para a noção de que os professores são sujeitos socioculturais entrelaçados em processos de conhecimento, de aprendizagem, e construtores e produtores de práticas pedagógicas; “pois é no tecido diário de relações, emoções, perguntas, socialização, produção de conhecimentos e construção de sentidos que criamos e recriamos continuamente nossa existência” (CANDAU, 1995, p. 109) e nossas práticas. São sujeitos que possuem valores, identidade, emoções, histórias, que estão envolvidos em seus processos de construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. Aprender o fazer pedagógico do professor como construção social implica compreendê-lo em seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura.

Professores, gestores, todos deveriam estar cientes de que o significado e o valor da educação em direitos humanos são especialmente importantes para países que tentam superar um passado autoritário, principalmente “países que passaram por processos de transição democrática depois de traumáticas experiências de ditadura, como é o nosso caso” (CANDAU, 2008b, p. 3). A educação em direitos humanos é um bem comum e de suma importância no contexto atual, pois tem a função de penetrar e afetar esferas sensíveis da sociedade.

---

<sup>10</sup> Participaram da comissão interinstitucional: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), Secretaria de Educação Superior (Sesu), Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase), Secretaria de Educação Básica (SEB) e CNEDH.

Em pesquisas desenvolvidas nos últimos anos, Vera Candau reitera que a preocupação com a efetivação de programas de educação em direitos humanos vem-se afirmando cada vez mais no Brasil. São realizados cursos, seminários, palestras, fóruns nas diferentes partes do país, promovidos por órgãos públicos e setores da sociedade, universidades, igrejas, associações, movimentos, organizações não governamentais (ONGs). No entanto, é possível afirmar que na prática a maioria dessas iniciativas fica reduzida à transmissão de conhecimentos atualizados sobre direitos humanos, não se problematizando nem se articulando adequadamente a questão dos direitos humanos com as diferentes concepções pedagógicas. Essa tensão envolve a contradição entre a proclamação contínua dos direitos humanos e a “experiência cotidiana de cada um/a que leva muitas pessoas a pensar que os direitos humanos constituem um discurso vazio e retórico, que serve mais para legitimar situações de violação do que para ser um instrumento de luta pela justiça, paz e democracia” (CANDAU, 2008b, p. 224).

A luta pelos direitos humanos e pela educação em direitos humanos deve fazer parte do nosso dia a dia e não apenas figurar em momentos específicos ou datas comemorativas. Como afirma Candau, educar em direitos humanos nos dias atuais apresenta grandes desafios, e a plena efetivação de um programa de direitos humanos nas escolas depende de um planejamento que leve em conta as seguintes exigências: 1) desconstruir a visão do senso comum sobre os direitos humanos; 2) assumir uma concepção de educação em direitos humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta; 3) articular ações de sensibilização e formação; 4) construir ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos humanos; 5) incorporar a educação em direitos humanos no currículo escolar; 6) introduzir a educação em direitos humanos na formação inicial e continuada de educadores; 7) estimular a produção de materiais de apoio (CANDAU, SACAVINO, 2013, p. 65).

## **2.5 Direitos humanos e educação: um diálogo com pesquisas selecionadas**

Os desafios educacionais que se colocam à sociedade brasileira ao longo das duas últimas décadas não são propriamente novos. Na verdade, dizem respeito àquilo que não foi concretizado, embora a educação tenha sido constantemente apresentada como “prioridade” por governos, secretarias e organizações da sociedade civil.

O primeiro desafio, e talvez o mais urgente, refere-se à efetivação do direito constitucional de todos à educação. Ainda que a universalização do ensino fundamental



obrigatório venha sendo assegurada, os dados<sup>11</sup> mostram que ainda há uma longa tarefa a ser concretizada para que todos os que ingressam no 1º ano do ensino fundamental possam completar os nove anos de estudo. Notamos, então, que se trata de uma complexa tarefa, pois, além de ser necessário atuar sobre os fatores internos à escola (recursos humanos e materiais, adequação dos métodos de ensino, gestão democrática, entre outros), os fatores externos mais problemáticos dizem respeito à precariedade das condições sociais e culturais dos alunos, assim como de outros integrantes da comunidade escolar. Isso significa que, *embora esteja claro que não cabe à escola resolver problemas sociais, eles certamente devem ser considerados como parte da realidade*. Sendo assim, o sucesso da política educacional depende também da efetiva garantia de outras políticas sociais – saúde, moradia, saneamento, geração de emprego, seguridade social etc. É justamente um exemplo da interdependência e indivisibilidade dos direitos humanos nas sociedades democráticas.

O segundo desafio é a promoção do ensino de qualidade, que constitui uma exigência para que todos os alunos possam concluir a escolaridade obrigatória e avançar nos níveis educacionais mais elevados. Ao concretizá-lo, diminuem-se as desigualdades educacionais e, com estas, outras desigualdades sociais também são reduzidas, com o acesso a condições socioeconômicas melhores. Este desafio, portanto, também está vinculado ao reconhecimento e à garantia dos direitos humanos.

É sabido que, em nosso país, a marca da desigualdade instala um abismo social, com os direitos humanos negados e cotidianamente violados. Esses direitos já são assegurados em vários instrumentos jurídicos e afirmados em princípios universais, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Há avanços e conquistas, mas ainda convivemos com violações dos direitos humanos no Brasil e no mundo. O reconhecimento de que a dignidade de todo ser humano é uma conquista moral da comunidade internacional, reunida em instâncias legitimadas pela adesão política e jurídica de Estados de todas as regiões, permanece uma questão crucial

---

<sup>11</sup> Maiores informações sobre as pesquisas que abordam indicadores para a qualidade da educação básica podem ser encontradas nos dados do Saeb, Ideb e Prova Brasil. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi implementado em 1995 e passou a ser chamado de Avaliação Nacional da Educação Básica (Saeb) a partir de 2005. É coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e conta com a participação e o apoio das secretarias estaduais e municipais de Educação das 27 unidades da Federação. Os levantamentos de dados do Saeb são realizados a cada dois anos, em uma amostra probabilística representativa dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal. O primeiro levantamento foi realizado em 1990, somente para o ensino fundamental da rede pública, sendo avaliadas a 1ª, a 3ª, a 5ª e a 7ª séries, em três áreas: Português, Matemática e Ciências. O Ideb foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Os resultados permitem traçar metas de qualidade para o sistema de ensino. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep: o Saeb para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil para os municípios.

para a luta em direção à construção de sociedades efetivamente democráticas. E desta constatação decorrem os objetivos e o compromisso com os projetos de educação em direitos humanos.

Segundo o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966:

Os Estados-partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar efetivamente de uma sociedade livre [sic], favorecer a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e entre todos os grupos étnicos ou religiosos. (BRASIL, 1992a)

O documento citado acima deixa claro que a educação, além de ser um direito em si mesmo – para todos! –, é também meio fundamental para a concretização de outros direitos.

Para o desenvolvimento do tema “direitos humanos e educação”, cumpre iniciar a revisão da literatura pertinente e selecionada, a ser completada com breve análise a fim de situar o estado da arte na área.

O mapeamento dos estudos desenvolvidos sobre direitos humanos e educação e, especificamente, a discussão sobre as relações entre igualdade e diferença, inclui o levantamento das principais publicações em teses, dissertações, livros e artigos, além dos documentos já citados ao longo do trabalho.

Entidades da sociedade civil, como a Comissão Justiça e Paz de São Paulo, que iniciou projetos de educação em direitos humanos em 1987, assim como a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, fundada em 1995, e a rede eletrônica DHNET, oferecem vasta bibliografia sobre o tema, já bem conhecida e que vem servindo de base para muitas pesquisas e projetos de ação. Das publicações da Comissão Justiça e Paz destaca-se a tradução, em 1990, do livro seminal dos uruguaiois L. Perez Aguirre e Juan Mosca: *Direitos Humanos: pautas para uma educação libertadora*. Humberto Pereira da Silva, aluno de mestrado na Faculdade de Educação da USP (FEUSP), defendeu em 1995 sua dissertação, intitulada *Educação em direitos humanos: conceitos, valores e hábitos*, dando início a uma série de pesquisas associadas à introdução, na pós-graduação dessa mesma faculdade, da disciplina Direitos Humanos, Democracia e Educação.

Nesta tese, iremos nos concentrar em trabalhos acadêmicos e outros, mais recentes.

Fizemos um levantamento<sup>12</sup> no sítio eletrônico da Capes, no Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital da USP e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e estabelecemos o filtro da pesquisa com base em cinco grupos de palavras-chave: “Direitos humanos”, “Educação e direitos humanos”, “Igualdade e diferença”, “Educação em direitos humanos” e “Democracia e educação”. As palavras foram inseridas na busca individualmente, visto que o mecanismo de acesso é limitado. A pesquisa foi direcionada tomando como base os títulos e dos resumos das dissertações e teses concluídas. Como todo balanço de literatura, a revisão é parcial, datada e também restrita ao objetivo de apresentar um conjunto de produções que já se debruçaram sobre o tema desta tese. Essas duas universidades foram escolhidas por contarem, em seus programas de pós-graduação, com professores reconhecidos, que pesquisam e orientam teses e dissertações na temática Direitos Humanos e Educação, como Maria Victoria Benevides, Flávia Schilling, Carlota Boto e José Sergio Fonseca, da FEUSP, e Vera Candau e Susana Sacavino, da PUC-Rio.

O material selecionado consiste em nove dissertações e quatro teses de doutorado. Do total de pesquisas, nove foram desenvolvidas em universidades públicas e três em universidades privadas. A USP aparece com o maior número de teses e dissertações – quatro dissertações e três teses –, seguida da PUC-Rio, com duas dissertações e uma tese. Com uma dissertação cada: a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A leitura do material revelou algo comum a todas as pesquisas, um dado já sabido, mas que foi reforçado: *a escola, como uma organização complexa, deve ser estudada por dentro, envolvendo todos os espaços e seus integrantes e respeitando as singularidades de cada caso.* Só assim a pesquisa acadêmica poderá contribuir para o desvelar dos fatores que dificultam ou favorecem os projetos de educação em direitos humanos no ambiente escolar.

Aída Monteiro Silva (2000), em sua tese *Escola pública e a formação para a cidadania: possibilidades e limites*, defendida na FEUSP, estudou o tema partindo de dois questionamentos: é possível a escola pública contribuir para a formação da cidadania democrática? Quais as possibilidades e os limites? Silva (2000) centrou a análise no trabalho desenvolvido em quatro escolas localizadas no Recife e no Grande Recife (onde reside e trabalha) no período de 1997 a 1999. Os resultados da investigação apontam para os requisitos

---

<sup>12</sup> O levantamento das teses e dissertações foi realizado no mês de junho de 2013. Foram encontradas 13 pesquisas, sendo quatro teses e nove dissertações. Todos os trabalhos foram lidos e analisados. Duas pesquisas foram lidas em novembro de 2014 e inseridas no trabalho a pedido da banca de qualificação: a dissertação de Carla Bittar e a de Mariângela Graciano, ambas defendidas na FEUSP.

necessários ao desenvolvimento de um projeto de formação democrática na escola: apoio institucional e busca da melhor articulação com as políticas educacionais e suas instâncias; adesão e vivência de gestão democrática; temas da cidadania integrados ao projeto pedagógico como proposta global da escola; domínio dos conteúdos específicos dos direitos humanos e da cidadania democrática por todos os atores da escola, de forma a poder integrá-los aos conteúdos curriculares; prática pedagógica que respeite o aluno como sujeito produtor do conhecimento e a escola como espaço sistemático de exercício da cidadania. Esses achados confirmam a tese de que tais requisitos são necessários para a construção de um projeto pedagógico nessa perspectiva, mas o conjunto dos educadores comprometidos é o elemento fundamental, sua decisão e adesão ao projeto, o que requer uma formação profissional, ética e política fundamentada nos conteúdos da democracia.

Em sua dissertação *Saberes docentes na educação em direitos humanos*, da PUC-Rio, Patrícia Paula Lima Morgado (2001) buscou identificar os saberes necessários para a prática pedagógica em direitos humanos na educação formal. Realizou pesquisa de campo, acompanhando durante um ano e meio o trabalho da ONG Novamerica, que vem desenvolvendo um programa sistemático, intitulado “Educação, direitos humanos e cidadania”, desde 1991. Para a autora, a temática “direitos humanos” na escola demanda repensar a instituição educacional em seu conjunto, promover trocas e gerar um processo de autocrítica e autoanálise. Morgado (2001) ressalta tratar-se de um processo em construção, e este caminho se constrói, em grande parte, por intermédio da decisão política de professores dispostos a assumir a educação em direitos humanos com compromisso e determinação, elaborando os saberes próprios de sua ação docente, como profissionais e seres humanos. Diante deste fato, a autora buscou questionar quais saberes devem ser privilegiados na formação, inicial e continuada, dos profissionais que abraçam a educação em direitos humanos. Buscou interrogar também qual o papel da experiência nessa construção. Para Morgado (2001), o saber sobre direitos humanos implica a apropriação de um universo simbólico que exige ir além das disposições jurídicas, legais e normativas, para possibilitar a compreensão da história de sua produção e identificar a trama de relações político-sociais e ideológicas que o conformam. Por fim, o saber em direitos humanos é construído na interação da experiência pessoal e coletiva, não sendo um saber estático, cristalizado em textos, declarações e códigos, mas que se recria e reelabora permanentemente na intersubjetividade e nos conflitos sociais.

A dissertação de Mariângela Graciano (2005), *A educação como direito humano: a escola na prisão*, defendida na FEUSP, buscou investigar a efetivação do direito à educação escolar, tomando como parâmetro a noção contemporânea de direitos humanos, definidos como

universais, indivisíveis, interdependentes e destinados a garantir a dignidade humana. Dada a amplitude do tema proposto, foi adotada como recorte a educação escolar oferecida às mulheres prisioneiras da Penitenciária Feminina da Capital de São Paulo, onde foram realizadas entrevistas e acompanhamento de aulas na escola da unidade.

A autora aprofundou a pesquisa em seu doutorado (GRACIANO, 2010), cujo título é *A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil*, no qual investiga práticas educativas desenvolvidas por organizações da sociedade civil e pessoas voluntárias no interior do sistema penitenciário do estado de São Paulo. A pesquisa traz várias contribuições, mas destacamos uma que trata da exclusão do sistema de ensino, que não atinge aleatoriamente parcelas da população. Ao contrário, seleciona de forma precisa: são excluídas pessoas que pertencem a grupos vulneráveis considerados inferiores, inúteis e descartáveis, como mulheres negras, portadores de necessidades especiais, populações indígenas, habitantes do meio rural e, em particular nas Regiões Norte e Nordeste do país, as mais pobres. Para Graciano (2010), tal seleção é o que Benevides (2001, p. 6) chama de “mutilação da cidadania por vários motivos – desde a cor da pele até o grau de instrução, passando pelo não-direito dos jovens a cursos supletivos, pois a educação de adultos ‘deixou de ser responsabilidade governamental’”. Por fim, considerando a condição de pobreza dessa população – direitos socioeconômicos violados –, seria bastante razoável defender a promoção de políticas públicas de transferência de renda condicionadas à permanência na escola.

Cinthia Monteiro de Araújo (2006) em sua dissertação *Formando sujeitos: as alianças entre o ensino de História e a educação em direitos humanos*, apresentada ao programa de pós-graduação da PUC-Rio, buscou investigar a relação entre direitos humanos, educação e democracia por meio das concepções de 15 professores do ensino fundamental sobre as possibilidades de aliança entre o ensino de História e a educação em direitos humanos. Os resultados apontaram para a existência de um amplo espaço de potencialidades que, no entanto, para sua realização exige um movimento efetivo de aproximação e diálogo entre o campo da Educação e os direitos humanos. A autora afirma que o principal debate no ensino de História sinaliza a necessidade de mudanças e aponta para a direção que se deseja: “mudanças que orientem a prática pedagógica para a formação de sujeitos históricos, ou seja, indivíduos que tenham consciência de sua dimensão histórica” (ARAÚJO, 2006, p. 62). Sendo assim, há uma aliança de objetivos entre o ensino de História e a educação em direitos humanos; segundo a autora, a formação de sujeitos históricos está diretamente ligada à formação de sujeitos de direitos e vice-versa. Ambas são tarefas que visam à promoção de mudanças sociais pelo empoderamento dos indivíduos; identificam a necessidade de reconhecimento e respeito à

diversidade, no sentido da justiça e da igualdade. Por meio das entrevistas, foi possível identificar algumas possibilidades de aliança entre o ensino de História e a educação em direitos humanos; porém, os entrevistados ressaltaram que não se sentem à vontade para transitar nessa área, dado seu desconhecimento do tema. Alguns professores declararam que raramente refletiam sobre a temática Educação em Direitos Humanos, e boa parte das concepções reveladas teria sido construída no próprio diálogo da entrevista, exatamente porque esse não é um assunto presente nos debates sobre a educação, tampouco nas discussões sobre o ensino de História. Por fim, a autora reitera que, para o ensino de História se converter efetivamente em lugar privilegiado para a realização da educação em direitos humanos, faz-se necessário um diálogo mais intenso entre as áreas. Sendo assim, é de fundamental importância o maior envolvimento entre a área da Educação e as instituições que a representam – universidades e associações de profissionais, entre outros –, com o objetivo de assumir a educação em direitos humanos como um projeto educacional.

Em sua tese<sup>13</sup> *Educação em/para os direitos humanos em processos de democratização: o caso do Chile e do Brasil*, defendida na PUC-Rio, Susana Sacavino (2008) buscou compreender a evolução da educação em/para direitos humanos na América Latina, tendo presente seu desenvolvimento no contexto internacional. Analisou as relações entre o papel dos diferentes atores sociais, organizações não governamentais e outras instituições da sociedade civil, governo etc. na promoção da educação em/para direitos humanos em contextos sociopolíticos de redemocratização, pós-ditadura militar, no Chile e no Brasil, privilegiando entrevistas com profissionais que tiveram importância decisiva para a construção das temáticas em seus respectivos países. Os direitos humanos não são um dado, mas uma construção da modernidade. Assim,

[...] estão localizados no tempo e no espaço e marcados pela matriz político-social predominante nesta época, com ênfase nos direitos individuais e sua universalidade, tal como foi consagrada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Nessa perspectiva estão orientados para construir a igualdade em suas diferentes dimensões. (SACAVINO, 2008, p. 264)

Este, inclusive, foi o fundamento que deu base para o surgimento da educação em direitos humanos e às lutas democráticas na América Latina na década de 1980.

---

<sup>13</sup> Realizamos uma resenha da tese (posteriormente publicada em livro) de Susana Sacavino como trabalho final da disciplina Direitos Humanos em Educação, no programa de pós-graduação da PUC-Rio, com a professora Vera Candau.

A temática central da tese de Sacavino (2008) é motivada pela convicção sobre a tensão existente entre direitos humanos e democracia. A autora abordou alguns pontos e tensões levantados pelos entrevistados, tais como: a concepção e o convencimento de que, para construir um projeto realmente democrático, a educação em direitos humanos é uma mediação fundamental; o paradoxo decorrente do fato de que a questão dos direitos humanos adquiriu espaço na agenda e nos discursos, tanto no âmbito internacional como nacional, mas ao mesmo tempo persiste a realidade das violações diárias de direitos humanos.

O Brasil tem avançado nas questões normativas referentes aos direitos humanos, com elaboração de diferentes programas e instrumentos, mas na prática, o nível de violações e contradições em relação à efetivação dos direitos para toda a população ainda é muito grande e distante de se constituir em um elemento qualificador da democracia. (SACAVINO, 2008, p. 249)

Para os entrevistados, o PNEDH é um passo importante do ponto de vista político, mas, ao mesmo tempo em que reconhecem essa importância, entendem que falta muito para ser considerado uma efetiva política de Estado, assumida pelos ministérios pertinentes, tanto no enfoque como na disponibilidade de verbas. Essa é uma tensão que constitui desafio fundamental para o desenvolvimento da educação em direitos humanos. A segunda tensão destacada reside na relação entre a atuação da sociedade civil e a intervenção do Estado para o desenvolvimento da educação em direitos humanos e a implementação de programas e políticas públicas. Alguns entrevistados também manifestaram a necessidade de se ampliar o foco do entendimento dos direitos humanos, ultrapassando as questões relativas à denúncia e à defesa para afirmar a promoção e a educação como eixo norteador para a construção de sociedades democráticas e justas. Uma terceira tensão se coloca entre a concepção de educação como a formação de sujeitos de direito e para o empoderamento e a educação para o mercado. O aspecto central da educação em direitos humanos é a formação de sujeitos de direito. Sendo assim, essa educação encontra diariamente obstáculos nas políticas neoliberais da dita “modernização”, na qual o papel da educação se restringe a formar sujeitos capazes de responder às exigências da sociedade dominante, definidas pelas necessidades do mercado. Nesse sentido, o sistema educativo fica reduzido a uma finalidade econômica, de capacitar para o “capital humano” necessário para empreendedores e consumidores. Outra tensão muito presente, que se tem manifestado desde o início dos programas de educação em direitos humanos, decorre das dificuldades – em recursos humanos e materiais – para as tarefas de difusão/sensibilização dos e nos processos formativos, das quais a mais importante se refere ao número reduzido de

educadores preparados para a incorporação da educação em direitos humanos na educação pública, o que prejudica seu impacto e abrangência na sociedade.

Essa tensão se vê refletida na constatação de que, depois de vinte anos de desenvolvimento da educação em direitos humanos na América Latina, constata-se que se trabalhou muito, desenvolveram-se muitas experiências, produziram-se muito materiais pedagógicos, mas o impacto é ainda muito reduzido. (SACAVINO, 2008, p. 263)

A última complexa tensão no momento atual é a tensão entre direito à igualdade e direito à diferença. O grande desafio é como articular esses polos sem que um anule o outro. A autora afirma que há um amplo arcabouço normativo no nível de implementação das políticas públicas e de programas específicos, tanto em relação a grupos étnicos quanto a questões de gênero, pessoas com deficiência, combate ao racismo, à homofobia e à exploração sexual de crianças e adolescentes, entre outras. Porém, não significa ainda uma mudança de mentalidade por parte da sociedade em seu conjunto. Sacavino (2008, p. 267) conclui:

Somos conscientes de que tanto a diversidade cultural como as potenciais tensões entre os direitos das diferentes gerações colocam no centro do debate atual sobre os direitos humanos a questão da construção de uma política de direitos humanos capaz, por um lado, de ampliar a efetivação desses direitos e, por outro, de articular as exigências de liberdade, igualdade, solidariedade, participação, reconhecimento e redistribuição.

A dissertação de Fernando Vicente Vivaldo (2009), *Educação em direitos humanos: abordagem histórica, a produção e a experiência brasileira*, da FEUSP, desenvolve um relato sobre o histórico da educação em direitos humanos em nosso país, seus marcos normativos – inclusive por intermédio de programas oficiais, a começar pela gestão de Paulo Freire na cidade de São Paulo – e experiências mais significativas na área dos Direitos Humanos. Apresenta um balanço da produção brasileira sobre o tema, suas especificidades e regularidade. O autor fez um amplo mapeamento nos *sites* da Capes, Scielo, ONGs e outros ligados à Rede de Direitos Humanos. Encontrou 12 dissertações e duas teses, datadas entre 1995 e 2008. Trata-se de referência obrigatória na área.

Em 2013, Vivaldo defendeu sua tese de doutorado *Educação em direitos humanos e teoria crítica: por um projeto emancipatório*, pela FEUSP. O estudo oferece uma sólida base conceitual e histórica à luz da teoria crítica, articulando a interdependência dos temas da democracia e dos direitos humanos. Seu principal objetivo é refletir e discutir com autores pertinentes sobre as potencialidades de a educação em direitos humanos se constituir enquanto projeto emancipatório. A pesquisa inclui dados sobre a realidade social e cultural brasileira,



numa visão de classes sociais, diferenças e desigualdades, e discute os elementos que prejudicam ou favorecem o avanço da proposta emancipatória.

A dissertação *Educando pela diferença para a igualdade: professores, identidade profissional e formação contínua*, defendida na FEUSP por Rafael Ferreira Silva (2010), buscou compreender o Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade, destinado à formação contínua de professores da rede estadual de ensino de São Paulo. Realizado entre 2004 e 2006, foi motivado pela necessidade de aplicação da Lei federal nº 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, cujo texto prevê a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e a educação das relações étnico-raciais no currículo oficial da rede de ensino brasileira. O objetivo de trabalho foi investigar as concepções de formação continuada presentes no Programa São Paulo. Foram realizadas entrevistas com os monitores e coordenadores do programa e com uma professora que participou da formação, além da revisão de teses e dissertações sobre formação de professores e relações étnico-raciais e a discussão sobre os materiais e métodos utilizados na “fabricação da identidade profissional” dos professores e professoras da rede estadual de ensino. Silva (2010) toma a noção de “fabricação da identidade profissional”, desenvolvida por Martin Lawn, segundo a qual o Estado elabora tentativas de criação de novos tipos de educadores para novos tipos de políticas educativas, como uma das principais estratégias utilizadas para “controlar” ou “corrigir” a identidade profissional. Para Silva (2010), a legislação é e foi o ponto inicial do processo da fabricação identitária em campos sociais como a educação e a escola, estas vistas como produtoras e “redefinidoras” de identidades culturais.

*Educação em direitos humanos e escola pública: um caminho a ser construído*, dissertação de Heyde Aparecida Pereira de Jesus (2011) apresentada à UNESP, teve como objeto de estudo a atuação de diretoras, coordenadoras, professoras e funcionárias em duas escolas públicas estaduais das séries iniciais do ensino fundamental. A autora buscou entender como a educação em direitos humanos se apresenta dentro de cada escola, indagando: quais as concepções sobre direitos humanos e as práticas pedagógicas daí decorrentes, sendo que uma escola atende crianças de baixa renda e a outra atende crianças de classe média? As entrevistas realizadas não mostraram diferenças significativas entre si, mas revelaram, por vezes, uma visão distorcida sobre os mecanismos de proteção dos direitos humanos, como, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), além da falta de clareza de algumas professoras sobre o conjunto de direitos elencados na Constituição brasileira.

Carla Bittar (2012) defendeu na FEUSP a dissertação intitulada *Educação e direitos humanos: uma análise dos relatórios da plataforma Desca sobre a educação no Brasil de 2003*

a 2009, cujo objetivo foi detectar avanços e impasses da educação no País, com a premissa da obrigatoriedade da educação como um direito humano fundamental, no contexto da indivisibilidade, universalidade e interdependência dos direitos humanos como garantia da dignidade da pessoa humana. A autora apresenta uma análise crítica da educação nos referidos relatórios nacionais, demonstrando os fracassos dos governos ao não promover a igualdade material deste direito em conjunto com os demais direitos humanos. As tentativas de redução da desigualdade educacional pelo aumento no número de vagas não foram suficientes para suprir as demandas e necessidades dos educandos e ainda revelaram a qualidade sofrível do ensino brasileiro. A tentativa de erradicação dos problemas de acesso acabou por gerar uma nova forma de exclusão, relativa à falta de permanência dos alunos na escola, devido aos altos índices de evasão e repetência, por conta de insuficiências do ensino ofertado e da infraestrutura, além de outros fatores, como as desigualdades sociais, de raça e gênero, presentes no interior da escola.

Ana Carolina Pedrosa Ribeiro Pessoa (2012), em sua dissertação *O direito à educação e a educação em/para direitos humanos no PNDH-3*, apresentada na UFPB, entende a educação em direitos humanos em seu sentido contemporâneo, como um conjunto de processos de educação formal e não formal orientados para a construção de uma cultura de respeito à dignidade humana. A dissertação apresenta fundamentação e conceituação de marcos normativos internacionais e faz uma abordagem histórica da educação em direitos humanos no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988 até a publicação da terceira versão do PNDH, em 2009, demonstrando o desenvolvimento do processo de institucionalização do tema como política pública do Estado. A pesquisa buscou analisar o conteúdo do PNDH-3 sob o enfoque da educação em direitos humanos. Para tanto, realizou um trabalho de levantamento e sistematização das ações relacionadas à educação como direito humano, à educação em direitos humanos (estabelecendo-se um paralelo com o PNEDH) e à educação para os direitos humanos que transversaliza todo o programa e se mostra como instrumento para a concretização de políticas públicas em várias áreas. Por fim, o trabalho traz algumas considerações relacionando os desafios para a efetivação da educação em direitos humanos no país. Para a autora, os avanços são inegáveis: as declarações e os documentos que foram produzidos nas últimas décadas são importantes, bem como a legislação que estabelece os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, mas a garantia concreta desses direitos, na prática, não se realiza de imediato ou naturalmente. Assim, deve haver também um investimento na educação em direitos humanos para que ela possa fazer parte não só das políticas, mas das práticas na vida em sociedade. O grande desafio, atualmente, consiste em não apenas educar as pessoas em

direitos humanos, mas sobretudo em motivá-las, fazendo-se capazes de serem sujeitos de direito para abrir espaços de participação e possibilitar a emergência de novos sujeitos políticos.

A dissertação *A teoria transforma a prática? Um estudo sobre a representação social de professores sobre direitos humanos na rede estadual de Educação*, de Ana Carolina Pereira (2012), da UFBA, aborda a temática da educação em direitos humanos de acordo com o que é estabelecido no PNEDH, em cujo âmbito foram definidas ações programáticas tendo em vista sua inserção nas políticas públicas do Poder Executivo. O estudo buscou analisar a representação social de professores da rede pública estadual acerca desta atividade formativa, denominada Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos (REDH Brasil/MEC). O trabalho objetivou identificar a representação social dos professores da rede pública estadual sobre os conceitos de direitos humanos e de formação continuada. Desenvolvida sob o enfoque da pesquisa qualitativa, utilizou como instrumento de coleta de dados o questionário misto e a entrevista semiestruturada, analisados sob o referencial teórico-metodológico da análise de conteúdo. As representações sociais dos professores revelaram que os conteúdos ministrados no curso estavam ancorados em saberes teóricos, e que essa abordagem teórica dos direitos humanos, em detrimento de sua transposição para a prática docente, prejudicou a repercussão pretendida. A autora considera que qualquer alteração proposta com base em uma atividade formativa terá seu conteúdo confrontado com a experiência que o professor acumula em sua prática. Logo, far-se-á necessário considerar os saberes construídos e veiculados pelos indivíduos no âmbito da interação pedagógica, adequando-os às necessidades educacionais e aos contextos sociais de suas atuações e práticas pedagógicas.

Para ampliarmos a revisão de literatura, conforme proposto, foi realizado um levantamento de artigos e relatos de pesquisas sobre o tema, com uma busca sistemática na Scientific Electronic Library Online (SciELO).<sup>14</sup>

A busca pelo assunto *direitos humanos, igualdade e diferença* foi útil ao longo da pesquisa. Encontramos uma diversidade de artigos que abordam a temática direitos humanos, porém direcionamos o nosso olhar para aqueles que abordam o seguinte: direitos humanos e educação e, especificamente, a relação entre direitos humanos, igualdade e diferença.

Comentaremos brevemente o perfil de alguns desses artigos, sem pretender completar o estado da arte ou esgotar a apresentação das pesquisas sobre o tema. Mencionaremos algumas

---

<sup>14</sup> Realizamos um levantamento do debate acadêmico para a elaboração do projeto de qualificação. Logo em seguida, fizemos outro levantamento, em abril de 2014, por conta das atualizações dos periódicos que são trimestrais, o que foi repetido em novembro de 2014 (SciELO).

vertentes e alguns textos, que nos parecem úteis para dialogar com a pesquisa empírica que será apresentada adiante.

No artigo *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*<sup>15</sup>, Carlos Jamil Cury (2002) afirma que o direito à educação, mais do que uma exigência contemporânea ligada aos processos produtivos e de inserção profissional, responde a valores da cidadania social e política. Assim, o direito à educação é um desses temas que não perderam espaços nem perderão sua atualidade. Segundo Cury (2002), em boa parte dos países europeus e mesmo latino-americanos, a discussão sobre o direito à educação escolar já se coloca do ponto de vista do que Norberto Bobbio (1992) chama de “especificação”, pois se trata do direito à diferença, em que se mesclam as questões de gênero com as de etnia e credo, entre outras. Para o autor, a dialética entre direito à igualdade e direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio da não discriminação, e de outro é preciso estar alerta para o fato histórico de que a supervalorização de diferenças pode entrar em choque com as lutas para eliminar os privilégios de etnia, de religião ou de crença.

A pesquisa *Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações*, realizada pelo professor José Sérgio Fonseca (2004), relata a experiência do Projeto Direitos Humanos nas Escolas. O projeto consistiu na realização de um curso de formação de professores voltado à difusão dos ideais e valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania como eixos norteadores de toda e qualquer prática escolar e não apenas de discursos pedagógicos. A pesquisa representa um desafio de grande envergadura, dadas as características históricas tanto da escola brasileira quanto de nossa sociedade em sentido amplo. Considerando tal desafio, trata de forma sintética os princípios, atividades e reflexões resultantes das experiências mais significativas dos três primeiros anos desse projeto com escolas da rede estadual e municipal em Osasco e São Paulo. O artigo expõe as diferentes formas que o curso assumiu, devido à dificuldade na criação de um formato único de atividades capazes de tornar as práticas do cotidiano escolar um objeto de reflexão para os envolvidos diretamente com a ação educativa, assim como para as instituições escolares como um todo. São apontadas importantes características que a proposta de formação continuada de professores gerou na busca da elucidação dos desafios que a atual escola brasileira deve enfrentar na realização de sua função pública.

---

<sup>15</sup> A primeira leitura do artigo foi feita em 2007.

No artigo *A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos*, Carlota Boto (2005) defende a tese de que o direito à educação se teria desenvolvido em três gerações: 1) o ensino torna-se paulatinamente direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública; 2) a educação como direito dá um salto quando historicamente passa a contemplar, pouco a pouco, o atendimento a padrões de exigência, na busca de qualidade no ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar; 3) o direito à educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple, à guisa de justiça distributiva, grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica. Aqui entram as políticas que favorecem, por exemplo, a reserva de vagas por cotas destinadas, nas universidades, a minorias étnicas, como os afrodescendentes ou as de origem indígena. Como se vê, a preocupação principal da autora recai sobre a questão da igualdade, com respeito às diferenças.

Maria de Nazaré T. Zenaide, em *Globalização, educação em direitos e currículo* (2008), apresenta e discute questões e problemas da educação em direitos humanos e seus pressupostos teóricos, formulando ideias sobre sua prática nas disciplinas curriculares da educação básica. Assim, propõe que a educação em direitos humanos deve articular-se no currículo escolar formal, inserida numa visão transdisciplinar e transversal no processo educativo, uma vez que é atravessada por diferentes conteúdos e transversaliza diferentes campos de saberes e práticas.

Em *Educação em direitos humanos: concepções e metodologias* Vera Candau e Susana Sacavino (2008) consideram que existe, atualmente, um descompasso nos estudos sobre direitos humanos, tanto no plano internacional quanto nacional. Tal avaliação abrange tanto a discussão teórica sobre a noção de direitos humanos quanto o aprofundamento de concepções e práticas sobre educação em direitos humanos. Para as autoras, a reflexão sobre o tema muitas vezes fica reduzida à mera transmissão de conhecimentos atualizados sobre direitos humanos. O artigo problematiza a expressão “educar em direitos humanos”, procurando explicitar diferentes sentidos a ela atribuídos e apresentar a proposta presente no PNEDH.

Para Ângela Machado Fernandes e Melina Casari Paduleto, autoras de *Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea* (2010), a educação voltada aos direitos humanos ainda não faz parte da prática nem do currículo da escola brasileira. Em momentos de crise de valores públicos e privados e da sociedade como um todo, torna-se imperativo que as temáticas da igualdade e da dignidade humana não estejam inscritas apenas de textos legais, mas sejam internalizadas por todos os que atuam na educação, tanto formal

quanto não formal. As autoras elencam alguns desafios para a escola atual: a formação de professores para/em direitos humanos ainda é recente e, num certo sentido, é tímida a introdução desta temática no conteúdo formativo dos docentes em geral. Isso se deve ao fato de serem poucos, no sistema de ensino, os centros de formação de educadores e de organizações que trabalham nesta perspectiva, além da conhecida desvalorização do magistério. Segundo as autoras, não se faz necessário que se introduza uma disciplina específica sobre direitos humanos, mas que se entenda a educação em direitos humanos como temática interdisciplinar e transversal. Para isso, será preciso que se compreendam direitos humanos como algo capaz de impregnar todo o processo educativo, de questionar as diferentes práticas desenvolvidas na escola, desde a seleção dos conteúdos até os problemas de organização escolar.

Vera Candau e Miriam Leite (2011), no artigo *Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental* analisam os sentidos atribuídos à palavra “diferença” pelas 12 professoras participantes do grupo focal da pesquisa. Discutem sua recorrente associação à temática do preconceito e da discriminação, para, em conclusão, ressaltarem possibilidades de enfrentamento dessas questões nos espaços-tempos escolares da contemporaneidade. Algumas partes da pesquisa – como as representações de desigualdade/diferença expressas pelas professoras – são importantes para o cotejo com as mesmas questões levantadas por esta tese.

Em outro artigo de Vera Candau (2012c), *Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos*, a partir da referência à tensão entre igualdade e diferença são discutidas as especificidades e articulações entre o direito à educação e à educação em direitos humanos. Esses dois campos se entrelaçam, sendo a educação em direitos humanos considerada atualmente como um componente fundamental do direito à educação. Essa perspectiva coloca no horizonte a promoção de processos educativos capazes de formar sujeitos de direito, considerando suas especificidades, e de fortalecer processos democráticos, em que redistribuição e reconhecimento se articulem. Texto importante para a conceituação de sujeitos de direito, redistribuição e reconhecimento, noções cruciais para a temática desta tese.

Em *Igualdade, desigualdade e diferença: o que é uma escola justa?*, Flávia Schilling (2013) apresenta resultados de uma pesquisa que teve como título “Direitos humanos, justiça e violência: percepções sobre a escola justa”. Foram realizados dois estudos empíricos sobre as percepções de justo/injusto, cujos resultados mostram o quão difícil e desafiador é imaginar uma escola justa. A autora sistematizou o debate teórico sobre justiça/injustiça e um estado da arte acerca do debate acadêmico sobre as produções que cercam a escola. A pesquisa lançou a seguinte pergunta aos alunos, professores e gestores da escola pesquisada: o que seria uma escola justa? Em todas as 71 respostas há mais de um elemento de justiça: que haja respeito à

igualdade de direitos, com o repúdio à desigualdade de tratamento; que haja respeito às diferenças, com repúdio à discriminação e ao preconceito; em caso de violação de lei, norma, regra ou combinado, que exista uma punição justa; que exista diálogo, comunicação, possibilidade de participação nas relações escolares e que exista qualidade de ensino e princípios pedagógicos.

### **3 OS PROFESSORES ENTREVISTADOS E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO, ESCOLA E SEUS ALUNOS**

O bom escritor tenta unir uma variedade de vidas privadas com questões públicas. Tenta enriquecer a vida privada tornando-a publicamente relevante.

Ao mesmo tempo, tenta introduzir significado humano no que é hoje chamado de questões públicas, transformando-as para que permitam e estimulem uma variedade mais decente de vidas privadas.

(W.MILLS, 2009, p. 93)

Este capítulo apresenta e comenta o perfil dos professores entrevistados, no que se refere a seu meio social, sua formação acadêmica e trajetória profissional, assim como suas concepções sobre educação, o papel da escola e o papel dos próprios docentes, o cotidiano escolar e os alunos. Os dados deste perfil – embora de pequena amostra – são relevantes pois desvelam aspectos da “vida pública” e do protagonismo docente, que poderão contribuir para a compreensão das possibilidades, assim como dos obstáculos, para a implantação e consolidação de projetos de Educação em Direitos Humanos.

Esta tese não tem por objetivo avaliar experiências da Educação em Direitos Humanos, várias em andamento no Brasil e na América Latina. Mas certamente pretendemos, com a apresentação deste estudo, contribuir para o debate acadêmico e público sobre EDH, almejando que esta venha a ser cada vez mais uma realidade na rede de ensino, com apoio dos órgãos públicos e da sociedade.

Isso posto, apresentaremos os 14 professores, considerando as informações sistematizadas a partir das categorias escolhidas e registradas em fichas pessoais. Sendo assim, além dos dados referentes à formação educacional e profissional, registramos um conjunto de informações, que denominamos “os sentidos do magisterio e da instituição escolar”: como e por que se tornou professor? O que é ser professor? Qual a importância social dessa profissão e seus principais desafios? Qual seria o papel da escola em nossa sociedade hoje? Qual seria seu principal desafio?

Antes de avançar na análise de suas concepções sobre a educação, é fundamental descrever o perfil dos profissionais entrevistados. Para compreender suas ideias, é importante conhecer o que eles próprios consideram relevante em suas histórias de vida, assim como suas diferentes experiências e trajetórias profissionais.



### 3.1 Quem são os professores que participaram da pesquisa?

Realizamos 14 entrevistas que duraram entre uma hora e duas horas e meia. Tivemos, ainda, um longo contato durante a preparação do material para iniciar as entrevistas e, depois delas, houve sempre espaço para conversas informais. O tempo de gravação foi maior do que o esperado, realizado de forma tranquila e cordial. As entrevistas foram realizadas ao longo do primeiro semestre de 2014. Os sujeitos da pesquisa foram docentes de diferentes escolas do município do Rio de Janeiro, com perspectivas capazes de fornecer ricas informações acerca de suas práticas e experiências profissionais. Os nomes utilizados aqui para identificar os professores são fictícios, em decorrência da opção de resguardar a privacidade dos entrevistados.

O grupo<sup>16</sup> incluiu profissionais jovens e também aqueles com bastante experiência de magistério, de diversas áreas curriculares, com atuação no primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, assim como no ensino médio, na educação de jovens e adultos e no ensino superior. Vários possuíam experiência de coordenação pedagógica e de direção de escola, além de projetos específicos, como o Projeto Cárcere e Universidade, ligado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Todos os professores eram oriundos da rede pública de ensino e trabalhavam com camadas populares. O grupo apresentou certa homogeneidade, pois é perceptível a afinidade de quase todos com a temática humanista. Mesmo que não apareça a expressão “direitos humanos”, as falas demonstram, em sua grande maioria, uma vocação especial para cuidar, acolher, compreender, ter empatia, compaixão, além de uma compreensão, mesmo que “intuitiva”, sobre as desigualdades sociais e o papel emancipatório da educação e da escola.

Os entrevistados tinham, na época, entre 25 e 54 anos, assim distribuídos: três docentes com até 30 anos, dez na faixa de 31 a 50 anos e uma professora com 54 anos. Essa variável etária influi, sem dúvida, na experiência profissional. Assim, seis professores tinham até dez

---

<sup>16</sup> Em relação à localização dos entrevistados, escolhemos dois caminhos: o primeiro foi indagar de profissionais em escolas se conheciam quem estaria disposto a participar da pesquisa. O segundo caminho foi recorrer às redes sociais da internet. Dos 14 entrevistados, oito foram contatados pelo Facebook; dois foram indicados por profissionais da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro; três foram indicados por professoras que participaram da entrevista e uma professora foi nossa colega de turma no mestrado. A primeira entrevista foi usada como piloto para realizar os ajustes necessários, como modificações no roteiro e na ficha de dados. Marcamos com a professora Marta, que aceitou prontamente, mas, por motivos pessoais, a realização da entrevista não foi possível. Entramos em contato com outra professora para a entrevista piloto. Maria, que foi diretora de uma escola durante sete anos, coordenadora pedagógica por dois anos e atualmente é professora de sala de aula, com alunos do 1º ao 5º ano, aceitou. A entrevista com a professora durou uma hora e 40 minutos, o que rendeu 42 páginas de transcrição.

anos de trabalho, duas contavam quase 15 anos de trabalho e seis tinham quase 30 anos de experiência profissional.

Dos 14 entrevistados que responderam ao questionário, quatro declaram-se brancos, duas pardas, um preto, cinco negros, e duas professoras não responderam ao quesito. Uma professora que não respondeu ao quesito da cor ressaltou não saber qual seria a sua cor. Ela ainda comentou: “O IBGE esteve na minha casa e me fez essa mesma pergunta: qual a sua cor? Eu afirmei que não tenho cor, mas aí ele marcou no questionário que a minha cor seria branca, mas não sei qual é a minha cor neste momento que estamos vivendo” (Rebeca). Outra professora, que se declarou branca, fez uma pequena observação ao lado da declaração: “sou morena, com ascendência branca, negra e indígena, mas na minha certidão está que eu sou branca, mas não me considero branca” (Isabel).

Quanto à formação, oito frequentaram a escola normal e seis fizeram formação geral – ensino médio – sem profissionalização. A grande maioria possui graduação na área de Pedagogia, e alguns possuem licenciatura: nove em Pedagogia, dois em Geografia, um em História, uma em Letras e um em Filosofia, sendo que dois professores têm mais de uma graduação. Há uma concentração de instituições públicas; apenas duas entrevistadas concluíram a graduação em instituições privadas, uma na PUC-Rio e a outra na Universidade de Filosofia Santa Dorotéia, no interior do Rio de Janeiro. Dentre as instituições públicas, 12 professores cursaram a Uerj.

Entre os 14 entrevistados, 11 professores são pós-graduados<sup>17</sup> e nove possuem curso de especialização *lato sensu*. Dez professores concluíram o mestrado, nove deles na área da Educação, tendo realizado seus cursos na Uerj, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e PUC-Rio. O décimo escolheu a área de Comunicação Social e cursou PUC-Rio. Cinco professores estão cursando o doutorado, sendo quatro na PUC-Rio e um na Uerj, todos na área da Educação. Vale registrar que duas professoras, no momento da entrevista, ressaltaram o desejo de continuar os estudos e fazer o mestrado em Educação.

Está claro que esses entrevistados não formam uma amostra significativa para uma análise quantitativa de trajetórias. Não obstante, cremos ser importante salientar, além da forte

---

<sup>17</sup> Políticas públicas no ensino superior e na pós-graduação, tais como Programa Universidade para Todos (Prouni), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Brasil Universitário, a expansão das instituições federais de ensino superior (Ifes) e instituições de educação superior (IES), têm sido ampliadas para a expansão tanto do ensino superior quanto da pós-graduação e da pesquisa científica no Brasil, com aumento no orçamento, concessão de bolsas de estudo no Brasil e no exterior. Quando se tem por referência o período 2008-2011, verifica-se que a taxa de crescimento das matrículas no ensino superior atingiu 70% em todo o Brasil. Há também aumento expressivo de docentes da educação básica com ensino superior completo em todas as regiões, mas ainda é restrito o acesso à graduação para a população de forma geral (ZEN; CORBUCCI; NASCIMENTO, 2013).

presença das instituições públicas, a procura por cursos de pós-graduação. Apenas dois professores não fizeram curso de pós-graduação, o que pode dever-se à graduação bem recente. Vale apontar que a entrada desses profissionais da Educação nos cursos de pós-graduação se dá a partir do final da década de 1990 e início da década de 2000. Tal investimento intelectual provoca, sem dúvida, resultados positivos tanto para a prática docente, com a valorização profissional e pessoal, quanto para a situação financeira.

Esse dado é significativo e deve ser entendido no contexto do expressivo crescimento dos cursos de pós-graduação no Brasil a partir da década de 1980. Cumpre lembrar que o desenvolvimento da pós-graduação em Educação só foi acontecer no contexto da “modernização conservadora”, nas origens do regime militar, e suas metas foram definidas nos planos de desenvolvimento nacional implantados no pós-1964.

Apresentamos, a seguir, um quadro contendo o perfil de cada participante da pesquisa, incluindo dados pessoais, profissionais, experiências e outros aspectos.

**Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa**

Professor	Idade	Cor	Ensino médio	Graduação	Pós-graduação (lato sensu)	Mestrado	Doutorado
María	42	Negra	Normal	Pedagogia/ Serviço Social	Não	Não	Não
Ana	41	Negra	Formação geral	Letras	Sim	Mestre Educação	Não
Marta	48	Preta	Normal	Pedagogia	Sim	Mestre Educação	Não
Raquel	31	Branca	Formação geral	História	Sim	Mestre Educação	Não
Isabel	47	Branca	Normal	Geografia	Sim	Mestre Educação	Doutoranda Educação
Jussara	47	Parda	Formação geral	Pedagogia	Não	Não	Não
Lídia	54	Parda	Normal	Pedagogia	Sim	Não	Não
Júlia	25	Negra	Normal	Pedagogia	Não	Mestre Educação	Não

Rebeca	47	-	Normal	Pedagogia	Sim	Mestre Educação	Doutoranda Educação
José	34	Parda	Formação geral	Filosofia	Sim	Mestre Filosofia	Doutorando Educação
Rute	41	Branca	Normal	Pedagogia	Sim	Mestre Educação	Doutoranda Educação
Débora	45	-	Normal	Pedagogia	Não	Não	Não
João	25	Branco	Formação geral	Geografia	Não	Mestre Educação	Não
Davi	28	Preto	Formação geral	Pedagogia/ Ciências Sociais	Sim	Mestre Educação	Doutorando Educação

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2014).

*3.1.1 Maria: “Ah, eu gosto mesmo de ensinar. Eu gosto do processo de você ver a criança aprendendo, ver esse desenvolvimento. Eu acho isso muito interessante”*

Professora do primeiro segmento do ensino fundamental, Maria tinha 42 anos no momento em que foi entrevistada na escola, em maio de 2014. Leciona há 20 anos e passou a lecionar no município do Rio de Janeiro em 1994. Estudou na Uerj, onde fez Serviço Social em 1989, e em 2009 formou-se em Pedagogia pela mesma instituição. O pai era trabalhador braçal e a mãe, dona de casa. Os pais não tiveram condições nem tempo para estudar, mas a mãe tinha o sonho de ser professora:

Minha mãe queria ser professora e acabou não podendo estudar. Desde pequena, eu queria ser professora também. Aí, eu e minhas duas irmãs realizamos o sonho da minha mãe. Fiz o curso normal e no outro ano já estava dando aula. (Maria)

Moradora da Pavuna, bairro pobre da periferia carioca, Maria é solteira, sem filhos. Atua também em escolas situadas em contextos violentos, de camadas populares e em comunidades. “Quando a gente trabalha em escola pública, a gente trabalha com comunidade.”

O que eu percebo é que, como o professor não mora naquela comunidade, nunca vai entender o que aquele aluno passa. Você vai ouvir algumas histórias e vai dizer: nossa, nunca passei por isso, mas o seu aluno passa [...]. E aí surge a grande questão: aquele grupo social que precisa dele é o de repetentes, e esse grupinho é jogado de um ano para outro como o grupo dos repetentes e logo vem a exclusão. (Maria)

Maria cursou o ensino fundamental e o médio em escola pública; passou a ser professora dessa mesma escola, depois foi diretora de uma escola situada dentro de uma favela, por dez anos. Atuou também na coordenação de outra escola, no Acari, subúrbio do Rio. Ela comenta que a violência faz parte do cotidiano de trabalho, visto que a maioria das escolas públicas está situada perto – ou mesmo dentro – de comunidades carentes, muitas vezes dominadas pelo tráfico de drogas e/ou milícias. E frequentemente a escola é o único espaço sociocultural no qual essas crianças terão acesso ao básico da vida, além de ser o único espaço para aprender.

Uma criança, às vezes, ela não tem nada... Ela não tem, muitas vezes, nem sonhos. Uma vez, numa turma, eu comecei a falar: “Ah, porque no futuro, o que vocês pensam em fazer?” E eles olhavam assim pra minha cara como se eu estivesse surtando, entendeu? Eu sempre trabalho em comunidade, eles não têm muita expectativa de vida. É muita violência por perto. A própria família é violenta. Eles acabam optando por se meter com tráfico, até por conta de *status* dentro da comunidade. (Maria)

Logo, é papel do professor buscar compreender; afinal, segundo Maria, “a escola é um espaço de socialização, pode contribuir para inserir essa criança em outro mundo social”, ajudando-a também a buscar outras formas de ver, conhecer, entender, ser inserida nesse contexto social, e também para que ela possa saber que existem outras possibilidades de vida.

Eu falava: “Não é porque vocês nascem na favela que vocês têm que ser igual ao favelado, ficar falando alto, ficar falando um monte de gíria. Vocês têm que aprender a lidar, a falar com os outros”. Eu ficava no pé deles: “Já pensou se você vai procurar um emprego e fala: ‘Fala aê maluco!’ O cara não vai te dar um emprego”. Eles ficavam rindo. É assim... Eles têm aquela comunidade, mas a gente tem que mostrar que tem uma outra coisa que ele pode querer fora dali, entendeu? (Maria)

Para Maria, a escola não está preparada nem para receber o professor nem para receber o aluno. “Tem momentos que sentimos raiva, tem momentos que ficamos irritadas, mas temos que entender e compreender essa realidade e tentar modificá-la. Não somos educadores? Então, como é que eu vou deixar que a grosseria, a violência de um aluno atrapalhe? ”

Os alunos não estão preparados para vivenciar a função social da escola, já que, segundo ela, nem mesmo expectativa de vida eles têm. Ela exemplifica, em sua fala:

Eu falei pra eles: “Vocês têm que estudar e não sei o quê”. Aí ele virou pra mim: “Tem que estudar, né tia? Porque olha só, se você não souber fazer conta, se você der derrame na boca, eles te matam”. Aí eu achei muito interessante...  
 Entrevistadora: O que é derrame na boca?  
 Maria: Dar prejuízo. [risos]  
 Entrevistadora: Pra quem?  
 Maria: Pros traficantes.  
 Entrevistadora: Na boca de fumo?

Maria ressalta: “Foi a linguagem que ele usou para mostrar o quanto é importante aprender um cálculo. E eu falei: ‘É mesmo’.” Para ela, a escola pensa na preparação para o futuro e o aluno pensa em como pode aproveitar a escola para resolver suas questões no dia a dia, em sua realidade social, econômica e cultural. Maria acredita que, diante dessa realidade tão cruel e desafiadora, pautada pela exclusão em todos os sentidos, a escola tem o papel social do acolhimento: ver, escutar, integrar. Segundo ela, “todo aluno, independente de gênero, raça, de qualquer coisa, devemos aceitá-lo e tentar trabalhar com ele”. Mas afirma que os professores são resistentes quando se deparam com alunos que vêm de famílias desestruturadas e com aqueles que vivem na violência. E explica essa forma de pensar:

Os professores querem que os alunos sejam iguais aos seus filhos. Os mesmos comportamentos, o mesmo resultado. Ele nunca vai ser igual. Eu falo aos professores: “Seu filho nunca vai ser igual aos alunos daqui, porque você tem livros em casa para oferecer para ele. Você leva ele ao cinema. Você leva ele na casa da família. Essas crianças aqui não têm nada”. (Maria)

Durante a entrevista, lembra de uma história e descreve a realidade de um aluno morador da comunidade e aluno da escola:

Uma vez estive na casa de um aluno, fui levar um remédio. Eu entrei na casa dele, eu fiquei... Assim... Uma casa onde não cabe duas pessoas, mas mora um montão de gente. A escola é colada na comunidade; às vezes, a gente ouvia um homem gritando com o nenê: “Cala a boca, filho da puta!”. Como é que você quer que uma criança que convive com isso, todo mundo dormindo no mesmo quarto, todo mundo gritando. Como é que você quer que ele tenha o mesmo comportamento que uma criança que tem outro ambiente? Tem um quartinho pra ela, tem o *videogame*, tem um computador para ela, né? (Maria)

Maria prossegue, dizendo que alguns alunos “não querem nada” porque não “dominam a leitura e nem a escrita; não conseguem acompanhar a aula e a escola não tem paciência com a criança e nem com a família”. São muitas as questões que contribuem para tal, a começar pelo contexto familiar, pois “muitas famílias são embrutecidas, sem estudo e não sabem orientar os seus filhos”. Por outro lado, a escola preocupa-se apenas com os bons alunos e com a família que dá assistência ao filho; aqueles que não vão bem e são de famílias desestruturadas, a escola vai excluir. Nas palavras de Maria, “Ela vai trabalhar com um grupo, o outro grupo, não. Então, aquele outro grupo vai ficar perdido. Aquele outro grupo vai ficar na escola sendo jogado de um ano para outro. É aquele grupinho de repetentes, de repetentes, de repetentes”.

Então, eu falo que na escola pública a gente trabalha conforme a turma. Na escola privada, o aluno tem que trabalhar conforme a escola. Então, o aluno tem que acompanhar, senão, chama a mãe e manda colocar na explicadora.

Lá, a gente tem que dar conta, e eu acho que é por aí, a gente tem que tentar trabalhar com essa diferença da melhor forma possível. (Maria)

Comentamos com a professora que suas descrições demonstram sensibilidade e experiência para com os alunos das camadas populares marcadas pela violência. Ela respondeu:

É porque eu sempre trabalhei em comunidade e moro próximo. Quando eu fui pra essa escola, nossa, que carência. Criança que precisava só de seu abraço, entendeu? Aí, eu fiquei lá. Depois eu acabei virando diretora e, se eu andar na rua, eu falo pra você: aquela criança é da comunidade, aquela ali não é. Eu estou acostumada e eu vejo quem é quem. (Maria)

### 3.1.2 Ana: “Eu comecei a trabalhar com 9 anos de idade, como costureira”

Ana leciona em uma turma do 5º ano na escola de ensino fundamental. Tinha 41 anos em maio de 2014, quando foi entrevistada em uma sala de aula de uma universidade. É casada e tem uma filha de 13 anos, que estudava no 8º ano em uma escola pública. Mora atualmente em Engenho Novo, subúrbio carioca. A mãe estudou até a antiga 3ª série, que hoje é 2º ano, e o pai até a 5ª série, que hoje é 4º ano.

Eu cheguei ao Rio com 5 anos de idade, vinda da Paraíba, com uma família de migrantes nordestinos. Minha mãe teve sete filhos e o meu pai, mais seis de outro casamento. Meus pais se separaram e cada um construiu outra família, então eu tenho muitos irmãos. Eu comecei a trabalhar com 9 anos de idade como costureira, e adolescente eu já era costureira profissional, mas quis a vida que eu fosse uma adolescente que gostava de ler e de fazer pequenos movimentos nas escolas em que eu estudei. (Ana)

O desejo de Ana era fazer o curso de formação de professores, mas acabou fazendo um curso pelo qual não tinha muito interesse, na área da Administração, “numa época em que todo mundo fazia o curso técnico”. Gostaria de ter feito o Instituto de Educação, mas não sabia nem como chegar lá para fazer inscrição; considera que naquela época tudo era mais difícil, pois, embora o ensino público fosse de qualidade melhor do que o atual, não era “público”, pois muito elitizado.

Ana é professora da rede estadual e particular desde 2002, mas começou a trabalhar como docente desde o início da faculdade, em 1993, como bolsista, em um curso de educação de jovens e adultos, em Belford Roxo, subúrbio do Rio, na Baixada Fluminense: “eu me apaixonei e vi que era um caminho para trabalhar, com pessoas de muito poucas oportunidades, homens que trabalhavam na construção civil, mulheres que eram empregadas domésticas, jovens que estavam tentando uma oportunidade de trabalho”. Ninguém estava ali com a

consciência de que estudar faz parte do processo da formação da pessoa, mas buscavam o estudo como instrumento para conseguir alguma oportunidade na vida.

Depois de ter entrado para a Uerj no curso de Letras, Ana sentiu um baque. Segundo ela, há um processo conflituoso com aquilo que o aluno vivencia em seu meio social, o que entende como conhecimento a partir de sua história de vida, de suas próprias experiências, tão ricas quanto as experiências acadêmicas, mas que não são valorizadas no ambiente acadêmico. “Quando eu cheguei aqui, isso não significa nada”, pois, por mais que ela fosse uma boa leitora, uma boa aluna no ensino médio, ela começou a lidar com uma visão elitizada do conhecimento, com a qual “não simpatizava muito e achava que muitas vezes havia coisas desnecessárias, mas sabia que precisava me inteirar da linguagem, dessa gramática nova, para poder ter sucesso” no que pretendia: estudar, terminar o curso e, enfim, ser professora.

Eu passei muitos anos com uma prática praticamente clandestina, em que eu fazia determinadas ações pedagógicas, projetos pedagógicos, e eu preferia que ninguém soubesse que eu estava fazendo, para não causar polêmicas na escola. Isso nunca foi possível, porque sempre aparecia de alguma forma. Nas escolas privadas por onde eu passei, nos primeiros 12 anos da minha carreira, eu durei muito pouco tempo. Era dois a três anos, no máximo. (Ana)

Ana comenta que, ao tentar trabalhar com determinados conhecimentos que não são reconhecidos nem legitimados como válidos pelos currículos e documentos oficiais da escola, percebeu como há na educação brasileira uma monocultura que privilegia um saber científico considerado como único e legítimo. Ao tentar introduzir práticas educacionais consideradas como “não saberes”, pois não validados pelo conhecimento científico, percebeu também como essa atitude geralmente gera algum desconforto no ambiente escolar. “Você vira a macumbeira da escola porque você está tratando questões ligadas à cultura, que obviamente também passam pela religião, pelas religiões”. Foi a partir das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2011 que tais inovações passaram a ser mais bem recebidas. Ela exemplifica: “tem uma lei que valoriza isso, que nos obriga a trabalhar com esse conhecimento. E eu também fui amadurecendo...” Afirma que ainda existem muitos professores que enfrentam certo tipo de discriminação e exclusão ao trabalhar com conhecimentos e saberes de grupos sociais historicamente marginalizados, negados, subalternizados e não legitimados, embora haja, “inclusive, os que já são instituídos por lei”.

Ana afirma que sempre acreditou que a sala de aula permitiria dialogar, conversar, debater as questões sociais. “Me permitiria ler com os alunos sobre essas coisas que me inquietavam.”



Eu sempre trabalhei com dois grupos sociais diferentes. Grupos sociais ditos excluídos, seja lá na Baixada [Fluminense], com esses jovens e adultos naquelas situações que eu falei. Depois eu me engajei em pré-vestibulares sociais, pré-vestibular de negros e carentes. Os projetos iniciados pelo Frei Davi em São João de Meriti, que depois foram crescendo e crescendo, e extrapolaram a [Pré-Vestibulares para Negros e Carentes] PVNC e viraram iniciativas em várias comunidades. Mas, depois de um tempo eu comecei, por motivações financeiras, a procurar emprego. Começaram a aparecer indicações de amigos para trabalhar em escolas privadas, para pessoas de classe média e classe alta. (Ana)

Atualmente, Ana também trabalha em uma escola judaica com alunos de classe média, “é um público de filhos de gente rica mesmo.” Ela percebe que, “para buscar por uma educação pela igualdade e pela justiça, é preciso estar também nesses espaços, porque as crianças vêm com uma formação muito preconceituosa de casa”. E explica como determinados alunos da escola privada vão se posicionando em relação às questões sociais:

Por exemplo, agora a gente tá num momento em que ficaram rotineiros esses linchamentos, né? Agora lincharam e mataram uma mulher que não tinha praticado crime nenhum. Mas é visto com naturalidade o linchamento da pessoa que tem algum vínculo com alguma infração, com algum crime, e parece que não tá chocando muita gente. Então, as crianças vêm com um discurso sobre isso: “Mas professora, ele tinha roubado”. Aí, você vai questionando: “Mas é para fazer assim? Pra que existem os tribunais? Esse tribunal popular tem direito de atuar? Quem pune o crime com outro crime?” E você vai questionando: “Ele cometeu um ato brutal, aí você, contra o ato brutal dele, comete um ato brutal”. (Ana)

Em sua prática cotidiana, esta professora tenta desenvolver uma reflexão sobre os acontecimentos do dia a dia na sociedade, pois percebe que os alunos tendem a dialogar apenas com um referencial que é o da família: “Então, na sala de aula eles escutam uma outra visão”. Ana diz que busca educar com o compromisso para formar o cidadão consciente e apto para lidar com essa sociedade e, “por mais que eles, naquele momento, não reconheçam o assunto, algo vai ficar na cabeça deles e eles poderão iniciar uma reflexão, que pode ser lenta, pode demorar, mas talvez seja um a menos participando de linchamento, ou muitos a menos”.

Ana acredita que ser professor, hoje, é estar disposto a ter uma prática que se ancora numa reflexão humanista para “lidar com desafios ligados à necessidade de mudanças e estar sempre disposto a enfrentar diferenças, diversidades, a lidar com novas situações complexas”. Para ela, será preciso investir na “formação do professor para que ele tenha cada vez mais a noção de que o espaço da escola é um espaço de transformação”, e para que este professor possa lidar com conhecimentos, com saberes, com projetos que falem sobre esta realidade social. Segundo essa educadora, “a escola não pode ser mais um lugar de reprodução de

conteúdo”, ela precisa tomar para si o papel de local de contato, de transformação. “Você vai pra sala de aula, 30, 35, 40 alunos, e aí você vai dar só oração subordinada substantiva para esse aluno? Deixa a polêmica do ‘somos todos macacos’<sup>18</sup> pra lá? Deixa a polêmica dos linchamentos pra lá? Nem toca nesse assunto. Não é isso?” De acordo com Ana, isso é uma situação absurda que precisa ser mudada urgentemente: “os cursos de formação de professores precisam saber que têm esse papel. Os currículos das licenciaturas precisam incluir urgentemente isso nas ementas de várias disciplinas, e excluir algumas, inclusive”.

O magistério tem como desafio agora lidar, valorizar e respeitar as diferenças, que não são mais silenciadas como eram. Os movimentos sociais conseguiram que esse problema aparecesse, isso já é um passo grande... Entendo que o maior desafio seja esse, acompanhado da minimização das desigualdades. Obviamente, eu gostaria de usar a palavra eliminação das desigualdades, mas a gente tá num sistema que é baseado em desigualdades, que é o capitalismo. Então, eu acredito que minimização já seja uma boa palavra de ordem. (Ana)

Para Ana, a dificuldade para trabalhar com as diferenças no ambiente escolar decorre de que a escola ainda “tende a encarar as diferenças como problema, mas nós vamos resolver isso. ‘Olha aí, tem um menino negro na turma, tá dando problema, estão praticando *bullying* com ele, então vamos resolver’.” Para ela isso é lamentável, pois não era para ser entendido como problema; pelo contrário, era para dizer: “que bom que a escola agora está diversificando, não tem mais só alunos de uma etnia só etc.”.

Mas, ainda temos um longo caminho a percorrer, pois a “escola ainda valoriza as práticas culturais privilegiadas”. Segundo ela, “as menos privilegiadas ainda entram na escola, na maioria, de forma exótica, compondo práticas das datas comemorativas”. A professora descreve como isso acontece na escola:

Então, tem o 20 de novembro, que é Dia da Consciência Negra, Dia de Zumbi dos Palmares, aí o pessoal bota apresentações de jongo, de maracatu, de samba. Fica aquela coisa localizada naquela data, não é parte de um processo educacional. Agora, isso de repente pode despertar o interesse de alguém da comunidade escolar: professores, alunos, funcionários e tal, já é alguma coisa. (Ana)

Ana comenta que essas práticas estão longe de ser o ideal para uma educação que busque contemplar e valorizar as diferenças no ambiente escolar, pois elas precisam ser parte do

---

<sup>18</sup>Mais uma vez, um jogador brasileiro, Daniel Alves, foi vítima de racismo durante um jogo de futebol do Barcelona contra o Villarreal, na Espanha. Um torcedor espanhol jogou no campo uma banana, chamando-o de “macaco”, e o atleta simplesmente descascou e comeu a banana. Passou a receber inúmeras manifestações, principalmente nas redes sociais, pois a *hashtag* “#somostodosmacacos” viralizou, tendo o apoio de celebridades e milhares de anônimos no Brasil.

processo e não algo localizado em determinados momentos festivos ou comemorativos, mas ao longo do planejamento escolar e de todo o processo de construção de conhecimento do ambiente escolar.

A escola é a fonte da cultura prestigiada, pra muita gente. Pra mim, foi. Ainda que lá na Baixada [Fluminense], em escolinhas pequenas, eu percebi que podia ter acesso a coisas que ali, nos livros didáticos e no discurso dos professores, inclusive professores que não eram de elite, mas o discurso deles era a reprodução do gosto da elite. Pode ser que eles se balancem quando o samba toque, quando o *funk* toca, mas o discurso dele é de que só a música clássica é música. (Ana)

Apesar de acreditar que a “educação deveria ser um lugar de transformação e minimização das desigualdades,” Ana afirma que ela ainda atua como uma ferramenta para o “fortalecimento das desigualdades.” Mas, a educação escolar antigamente era pior,

[...] pois ela foi feita para quem já tinha oportunidades, o outro era totalmente excluído desse processo educacional, se não furasse algum bloqueio [...] A escola não é pra ele nem passar perto, a não ser que seja para trabalhar dentro dela, né? Ser um funcionário. Agora, acho que muita gente ainda gostaria que a escola fosse assim, né? Aquele papo: “No meu tempo é que era bom, né? Ah, a escola de hoje em dia não é mais aquela, né? A escola tinha qualidade, tinha isso...” Aí pergunto: qualidade pra quem? (Ana)

Segundo Ana, precisamos considerar o quanto “a escola, a partir da universalização, deu mais acesso. É óbvio que dando acesso pra gente de tudo que é origem vai ficar mais complexa”. Para ela,

[...] as pessoas não estavam preparadas para trabalhar com essa complexidade e que devia ser muito mais fácil trabalhar com todas as pessoas de uma origem social única, com poucas entradas ali pra gente de outros lugares, de outros lugares sociais. Então, eu acho que a educação escolar está dividida entre esses dois papéis: o papel transformador e um papel de manutenção e reprodução das desigualdades. (Ana)

*3.1.3 Marta: “A professora que estava lá olhou para mim e falou assim: ‘Você é auxiliar de creche?’ Eu falei: ‘Eu sou professora’.”*

Marta lecionava no primeiro segmento do ensino fundamental em uma escola municipal; tinha 48 anos em 2014, quando foi entrevistada na escola; é natural do bairro Tijuca. Seus pais são semianalfabetos, mas não conviveu com a família biológica. Ela e a irmã moram com a madrinha, que também é

[...] semianalfabeta, mas lê bem, escreve bem, mas teve pouco estudo. Eu não vivo com a minha família biológica e a minha família de criação é uma família branca. Madrinha sempre cobrava da gente: “Tem que estudar, tem que estudar”. É claro que eu sempre gostei da escola, um espaço que eu gostava de estar, pelos amigos, pelos professores e por aquilo que ela me proporcionava. (Marta)

Marta é solteira e ainda morava com a madrinha até o momento em que foi entrevistada. Em sua infância, enfrentou problemas com a família biológica e também em sua primeira escola. Ela faz o seguinte comentário sobre sua relação com a professora da alfabetização:

A professora, no meu entendimento, não me aceitou bem. E eu era uma criança que já dava trabalho mesmo, porque eu sumia com os cadernos. Não sei se eu sumia com os cadernos porque a professora me tratava mal ou se a professora me tratava mal porque eu sumia com os cadernos [...]. Eu devia ter uns 6 anos. A situação chegou a um tal ponto que minha madrinha me tirou dessa escola e me colocou numa particular e fui muito feliz nessa escola, que era de freiras. Depois de um ano, eu voltei para a escola pública e aí não tive mais problemas. Acho que foi um período de adaptação e acho que a professora não soube, na época, me entender. (Marta)

Marta cursou Pedagogia na Uerj. Sua opção se deu porque já estava atuando como professora concursada na rede municipal do Rio de Janeiro. Desde criança já sabia que queria ser professora, gostava de brincar de escolinha. Apesar do começo traumático, reconhece que teve “grandes professores, que marcaram bastante a minha vida e me fizeram sentir vontade de continuar nesse meu sonho antigo e me tornar professora”. Marta sempre teve uma admiração pela profissão.

Em 2000, Marta fez pós-graduação na Universidade Federal Fluminense (UFF), e lá ficou marcada pela palestra do professor Henrique Cunha Júnior sobre a história da África e dos africanos e a Lei nº 10.639/03.

Um divisor de águas na minha vida pessoal, de como eu fui me enegrecendo a partir dali, e o quanto as discussões sobre isso nas minhas aulas foram totalmente modificadas. Totalmente mesmo. Então, se hoje eu consigo falar sobre uma série de questões com os alunos, sejam adultos, sejam crianças, foi a partir da palestra dentro do curso de pós-graduação. (Marta)

Ela comenta quais foram as questões tratadas na pós-graduação da UFF que mudaram sua vida pessoal e profissional:

Questões de raça, de etnia. Questões do negro na sociedade, na escola. A mulher negra. Eu tinha pouco conhecimento, só o que a escola tinha me passado e que eu não gostava. Negro, pra mim, era só a questão da escravidão. E, a partir dali, fui buscando outras leituras, outros cursos, outras palestras que me ensinaram e me ensinam, porque ainda falta muita coisa pra eu aprender.

E aí, assim, me valorizar como pessoa negra, né? Porque até então era uma coisa que eu rejeitava. (Marta)

Marta explicou como se tornou professora:

[...] eu acho que na verdade a gente vai se tornando professora a cada dia, porque ser professor é um desafio diário. Pois a cada dia você tem um desafio para enfrentar e superar [...] com as turmas que eu vou recebendo, cada aluno e cada turma, né? Porque aí tem o que é do aluno, o que é individual e o que é da turma [...]. Você pode saber qual é o número da sua turma, o ano de escolaridade, mas o que vai acontecer ali, mesmo com todo o planejamento pronto, é esse tornar-se professora a cada dia. Cada dia você tem um desafio. (Marta)

Para Marta, se ser professor é um desafio diário, “é uma grande delícia também quando você percebe as marcas que você vai deixando nos seus alunos, uma coisa muito séria [...] você pôde mexer em histórias de vida, principalmente, com crianças que serão futuros adolescentes e futuros adultos”. A professora diz que tenta não restringir seu trabalho apenas à leitura e à escrita, mas ensinar para a vida, para ser um cidadão consciente na sociedade.

Marta comenta que o professor muitas vezes acaba sendo uma referência de vida para os alunos, pois muitos não têm essa referência em casa e vão encontrar na escola. Ela conta a seguinte história, que aconteceu com seu aluno:

Outro dia, um aluno colocou uma foto de perfil no Facebook com uma arma na mão. Eu mandei uma mensagem: “Eu estou te aceitando, mas eu não gostei da foto”. Ele não me respondeu, mas mudou a foto e não me excluiu. Eu sei que, infelizmente, ele foi para esse lado, mas daí a postar uma foto com a arma na mão já é pesado demais, né? [...] Ele não é mais meu aluno há anos. Ele poderia dizer: “Problema seu que não gostou”. Mas não, ele trocou. Então, eu acho que isso é alguma coisa também, do respeito ao professor que os alunos ainda têm. (Marta)

Um dos primeiros desafios para o professor, de acordo com Marta, é construir um conhecimento que tenha sentido para os alunos: “o desinteresse pela escola é grande. Então, como trazer atrativo para a escola? ” Outro desafio é como enfrentar os problemas decorrentes da necessidade de inclusão e do respeito às diferenças. A sala de aula é um desafio, pois é preciso ficar muito atenta a tudo que acontece:

Não é fácil, você tem que estar atento a tudo. Ao que o outro falou ali, baixinho, para o outro. Você tem que estar com o ouvido atento porque, às vezes, aquilo que ele falou você tem que puxar para uma discussão, pra que aquilo não aconteça de novo, porque a criança, muitas vezes, pelo que ela ouve em casa, em outros lugares, acaba sendo cruel com o colega. (Marta)

O problema da inclusão decorre da falta de estrutura para as crianças que necessitam de atendimento diferenciado, “pois, ao mesmo tempo em que você tem que dar assistência a um aluno incluso, você não pode abandonar os outros”. E questiona: “Como é que eu faço para dar atendimento para que todos possam crescer? Esse é um desafio que enfrento no meu dia a dia. Como atender crianças que não têm uma família em casa? Este ano, por exemplo, trabalho numa escola em que atendemos muitas crianças de abrigo”.

Depois de 25 anos de trabalho no município, eu estou me deparando com uma realidade que eu não conhecia; não tinha noção do que é ter dentro da sua sala crianças que vivem em abrigo. São realidades muito diferentes daquela criança que, mesmo numa situação péssima, tem a referência da casa dela, da família dela, e essas crianças de abrigo não têm. (Marta)

Marta reitera o quanto é desafiador para ela trabalhar com essas turmas de inclusão, pois essas crianças “vivem coisas que eu nunca vivi. Coisas muito violentas, muito pesadas para uma criança de 10, 8, 6 anos. Já rodaram, às vezes, três, quatro abrigos”. Um exemplo tocante:

Ela vivia com as avós, sem condições, o pai também sem condições, e a mãe prostituta. Foi pro abrigo até que o pai pudesse se reerguer. O pai já foi duas vezes chamado em audiência, essas crianças vivem isso também. Elas tão lá, elas estão na escola, e elas estão vivendo uma vida assim: “Olha, talvez você volte pra sua casa”. Então, só isso já gera na criança todo um conflito. E ninguém se preocupa com o ano escolar, né? Agora em abril essa menina tinha a possibilidade de voltar pra casa do pai. Você imagina a cabeça dela. Uma criança difícil. Uma criança do jeito que eu fazia quando eu era criança, ela sumia com os cadernos. Eu comprei caderno pra ela, pra ela ficar com o caderno... E botei etiqueta... “Esse aqui é o seu e tal”. E aí, ela foi a única que sumiu com os cadernos, com as apostilas, com todo o material. Ela sumia com a mochila, vinha com uma bolsa toda suja. Aquela situação desumana, você percebe que ela não tem ninguém, é sozinha. E aí, eu sempre conversava com ela. Ela não olhava pra minha cara, às vezes amassava o trabalho e jogava fora. Daqui a pouco ela vinha, eu falava: “Olha, enquanto você não fizer, você não vai poder descer. Tô esperando você”. Aí ela vinha, desamassava o papel e fazia. Pedia ajuda, às vezes, às vezes, não. Uma menina de 11 anos que ainda estava no primeiro ano da alfabetização, embora estivesse no 3º ano. (Marta)

Para Marta, a escola hoje deve “ser ao mesmo tempo um lugar atrativo e um lugar aonde você vai em busca de conhecimento, de construção de conhecimento”.

Eu acho que a escola hoje tá com o papel dela muito perdido, muito perdido [...]. Qual é o papel da escola hoje na sociedade? Ela tem sido, pra maioria dos alunos, um espaço de convívio social, de estar com os amigos. Hoje, a construção do conhecimento tem ficado pra trás. Ela é, mesmo, um espaço de convívio social. Mas, se é assim, como que a escola pode pegar esse convívio social e realmente aproveitar para exercer o seu papel? Acho que esse é um desafio.

A questão da busca da igualdade, em dignidade e direitos, é outro dos grandes desafios para a escola em nossa sociedade, marcada pela diversidade e pelas diferenças, que podem gerar desigualdades. Segundo Marta, é preciso que haja um resgate desse papel da escola, “nesta sociedade que é cada vez mais diversa”. A professora apresenta alguns comentários e questionamentos sobre a escola na sociedade atual:

Como é que a escola trabalha com esses direitos, como é que a escola trabalha com essas diferenças? A gente fala de família, por exemplo, quais são as construções familiares que a gente tem hoje? É difícil muitas vezes pra escola encarar ir além do discurso, nas práticas.

[...] Você tem que ter o direito à diferença, né? E não basta só você ter o direito, você tem que ter condições, pra que esses direitos sejam de fato levados em consideração, né? Esse também é outro desafio que eu esbarro em sala de aula. Como é que eu vou aprender a lidar com essas diferenças, como é que eu vou avaliar, como é que eu vou cobrar, respeitando essa diferença, mas não diminuindo aquilo que você tem o direito de aprender? Não basta você dizer: “Pode vir todo mundo diferente, a gente aceita aqui”. Tá. Mas como é que você respeita essa diferença? Existe uma discussão entre a tolerância e o respeito. Não basta você: “Tolero”. Mas o que você tá fazendo efetivamente pra que esse se torne um direito que seja um direito de fato. (Marta)

Marta vê a escola e a sala de aula como uma “microsociedade”, porque se estabelece ali uma série de relações e microrrelações às quais o professor deve ficar atento, pois existem relações de poder dentro da sala de aula, independentes do professor, entre os alunos e os grupos. É preciso saber quem é o líder, quem manda e quem obedece. É preciso entender as relações de classe social, de gênero e de raça. Como é que as crianças se relacionam nesse espaço?

A professora lembra um especial desafio que enfrentou no ano anterior e para o qual não estava preparada:

Eu tinha um aluno cego, um aluno autista, uma aluna com baixa visão e um aluno que era bipolar, com traços de esquizofrenia. Todos na mesma sala, com os outros adolescentes naquela fase: “Não quero estudar, não quero ir pra aula”, com todos aqueles hormônios e tal. E aí, como fazer com que as crianças respeitassem o aluno cego, por exemplo, o que é muito difícil, ajudar, colaborar? E o menino era negro. (Marta)

Marta resolveu aprender um pouco de braile para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do aluno. “Eu não tinha noção. Então fui aprender um pouquinho com o aluno. E as outras crianças.... Percebi que a relação delas foi mudando a partir desse convívio. Do respeito ao outro e o respeito às diferenças”.

Ela comenta que essa nova realidade na escola pública tem mudado seu olhar para a sala de aula:

E aí muda o meu olhar dentro de sala, minha maneira de agir e de ouvir também. Porque aí eu posso ouvir e entender, muitas vezes, quando é que aquele comentário tem uma conotação, em que sentido o aluno tá falando, se ele tá rejeitando o outro. Outro dia eu escutei: “Você não vai pegar esse brinquedo porque você...” Aí eu falei: “Ela não vai por quê? Você não pode brincar? Por que ela também não pode brincar?” E quem era essa menina que ela estava proibindo de brincar? Uma menina negra que teve problemas seriíssimos de piolho ano passado, que precisou ser internada para fazer tratamento. Uma menina que vive num abrigo! Você tem que estar atento para poder dar cortes nesses momentos, porque senão a criança exclui. (Marta)

Segundo Marta, a sociedade é outra, a realidade é outra, mas “o problema é que a escola demora muito para mudar nas coisas que ela precisa mudar. Há coisas que eu acho que talvez não precisem ser mudadas, mas há coisas na escola que precisam ser mudadas e que demora muito tempo. Então a gente fica sempre tentando”. Ela entende que há práticas pedagógicas na escola que ainda são antigas, que simplesmente não funcionam, mas tem quem não queira mudar. Na questão das novas tecnologias, por exemplo, é crucial saber o que é realmente importante e viável para a escola em cada nível. “O que é importante, não pra escola, mas para a construção do conhecimento, e o que não é? Como é que ela lida com isso? Como é que ela faz com que esses meninos possam realmente ter vontade, curiosidade para aprender, para descobrir coisas na escola, e não só no celular, no computador?”

*3.1.4 Raquel: “E eu me sentia um pouco afastada das questões sociais, sabe? E aí eu quis dar aula”*

A professora Raquel é natural de Vila Isabel, bairro de classe média e classe média baixa na zona norte do Rio. Lecionava História na escola do ensino fundamental; tinha 31 anos em 2014, quando foi entrevistada em uma universidade próxima à sua residência; começou a dar aulas com 21 anos. É solteira e mora com os pais; o pai é engenheiro e a mãe, professora. Estudou sempre em escolas particulares.

O [...] desafio é essa questão da diferença, desse mundo mesmo, entre o meu mundo de classe média branca do Rio de Janeiro, universidade pública – sempre estudei em escola particular – e o mundo dos meus alunos. Tem uma diferença. É um abismo social, né? É mesmo um abismo cultural que existe. (Raquel)



Raquel cursou História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Sua opção se deu pela vontade de estudar a ditadura e a história do Brasil.

Quando eu entrei pra faculdade, não tinha em mente ser professora. O meu objetivo era estudar História do Brasil e a ditadura. E na faculdade eu tive acesso à pesquisa. Comecei a fazer iniciação científica, pesquisa acadêmica. E eu me sentia um pouco afastada das questões sociais, sabe? Eu estudava fotografias de escravos, e eu achava que a minha pesquisa ficava muito distante, muito uma torre de marfim acadêmica mesmo. (Raquel)

Iniciou como professora no mesmo ano em que entrou na licenciatura em História, antes de se formar. Foi dar aula no curso pré-vestibular. Ao concluir a graduação, passou em concurso público. “Comecei a dar aula na prefeitura do Rio. Foi assim que eu me tornei professora. Foi a partir de uma certa decepção com o mundo acadêmico da História. Tanto que eu fiz mestrado em Educação, eu nunca pensei em fazer mestrado em História”. Para Raquel, a universidade se distanciava muito da realidade social: “professores vivem numa redoma de valores burgueses; deveria estar junto com a sociedade, mas está preocupada com questões próprias, interessada muitas vezes em conseguir verbas para pesquisas, e isso me incomodava”.

A professora finalizara seu mestrado em Educação em março de 2014. Para ela, “o trabalho do professor é um trabalho político-pedagógico, como dizia Paulo Freire”. Não acredita em magistério neutro nem em docência neutra, pois a profissão tem também a função de transformação social, de formar o cidadão.

As pessoas têm que perceber que, para transformar a sociedade, para transformar a vida delas, para transformar a comunidade delas, é preciso lutar. É preciso se engajar politicamente, e é isso que penso sobre o papel da educação. A educação tem de servir para que aquela comunidade onde eu trabalho se transforme, que as pessoas se tornem mais politizadas, leiam mais, discutam. É daí que vem a transformação. (Raquel)

Segundo Raquel, a escola ainda não tem como meta essa função social, pois não é “o projeto do Estado que a escola faça isso. Os professores não têm essa consciência que eu tenho. Eu posso até estar errada, é como eu penso, né?” Raquel está ciente das dificuldades na prática, além da falta de consciência social e política dos professores: “A gente está vivendo uma greve agora, e os professores... Hoje teve uma passeata de professores no centro da cidade, a polícia desceu bala de borracha, bomba de gás lacrimogêneo em cima deles. Então, transformar a sociedade é muito difícil, né?”

Raquel reitera que muitos profissionais ainda não têm consciência dessas ações, desses atos políticos; para ela, falta consciência política, falta se identificar e se indignar com as injustiças, falta “competência para a aceitação das diferenças e compreensão de nossa própria incompletude” (STOER; CORTESÃO, 1999, p. 25-26).

[...] falta se colocar no lugar do outro também. Se colocar no lugar daquele aluno que é negro, que é pobre, que mora na favela, que mora em condições muito precárias. Por que esse menino não aprende? Porque tem muitas coisas na vida dele que impedem que ele se interesse por aquele conteúdo formal, e os professores não estão preocupados com isso, né? Não estão preocupados em perceber essa realidade do aluno. (Raquel)

A professora faz críticas à situação precária da escola onde trabalha e nos apresenta a realidade dos seus alunos:

Eu tenho turmas com 40 alunos e na minha sala não tem ventilador; então, como eu vou dar aula com essa precariedade? No calor falta água na minha escola, então já teve anos que no 4º bimestre praticamente não teve aula. Como você vai seguir um tema, uma discussão, trabalhar com os alunos, se não tem uma estrutura básica?

[...] Muitos dos meus alunos, os pais sobreviviam do lixo. E a mãe dele sobrevivia do lixo e viciada em drogas. E eles basicamente vivem do Bolsa Família. E o menino não consegue aprender, né? Não se interessa pela escola. Analfabeto, mal escreve, mal lê. Então, essas histórias me chocam.

[...] Eu acho que [os professores] não percebem [esses problemas do aluno]. Ou então, alguns que percebem têm preguiça, não querem se engajar para trabalhar para mudar, porque isso dá trabalho também. Se você começa a perceber essas coisas, aí como é que você vai planejar a sua aula: “Pô, então eu tenho que sair do conteúdo formal para pensar uma aula para aquela turma”. É difícil. Por isso que a escola não transforma também. E o professor de classe média, às vezes, não quer transformar a sociedade. Aquilo ali tá bom pra ele. Ele não tá vivendo naquelas condições, então não é nele que isso tem que corrigir, é no aluno, né? (Raquel)

*3.1.5 Isabel: “Escola, aluno, criança é a minha vida. É meu trabalho. Não dá para desvincular”*

A professora Isabel tinha 47 anos quando concedeu a entrevista. Nasceu em 1966, fez normal em 1984 e em 1985 passou no concurso do município. “Eu me tornei professora logo depois que fiz o curso normal. Eu comecei fazendo Patologia Clínica, mas acabei não me identificando com o curso e, pelo estímulo dos meus pais, acabei fazendo o normal. ” Estudou Geografia na Uerj e fez mestrado em Educação na PUC-Rio, onde atualmente faz doutorado. Tem duas matrículas na rede municipal: uma no 5º ano, antiga 4ª série, e a outra no segundo segmento do ensino fundamental, onde atua como professora de Geografia do 6º ao 9º ano.

Isabel iniciou sua carreira em uma escola na Cidade de Deus, uma comunidade pobre, onde ficou por um bom período: “a minha primeira experiência foi uma classe de alfabetização, que é altamente difícil para quem está começando a carreira docente”.

Comecei a trabalhar na Cidade de Deus, que é um bairro muito difícil, na época não tinha [unidade de polícia pacificadora] UPP, é uma área de comunidade carente, considerada área de risco. Não é bem uma favela, mas tem uma pobreza extrema e extrema violência. Minha classe era muito agitada, tinha alunos de várias procedências. Tinha alunos extremamente pobres, a ponto de vir de chinelo de dedo, roupa suja e sem caderno. (Isabel)

Hoje, é professora de uma turma do 5º ano de uma escola municipal, para “uma classe que é constituída por crianças que vieram de projetos”. Ela explica que são crianças com muita dificuldade de aprendizagem que não conseguiram avançar em seu processo de alfabetização e são encaminhadas para o Projeto Nenhuma Criança a Menos. “Em primeiro lugar, eu tive que construir um laço afetivo com essa turma”. A escola enfrenta um grande problema, que é a ausência dos pais no ambiente escolar: “a Secretaria de Educação criou a estratégia de fazer uma reunião sábado, para que os pais não tivessem o argumento de dizer ‘Ah, não posso ir à reunião do meu filho porque no dia de semana eu estou trabalhando’.” Isabel descreve como foi a reunião do primeiro bimestre de 2014:

[...] no primeiro bimestre eu tive seis pais, de 35 alunos. Eles não vão. Então, a gente vê que há uma omissão muito grande. A gente vê que as crianças chegam de chinelo de dedo. Veio um que hoje até arrebentou o chinelo no pé. O pé machucado, sem nenhum curativo. Outro dia eu tive que mandar uma criança embora, ela estava com uma ferida imensa no joelho. Doendo, e essa criança sem nenhum cuidado, a ferida ali “purulenta”. Sem nenhum cuidado. Então a gente percebe, pela aparência das crianças, a extrema carência que essas crianças têm. Carência de não ter material, o material que eles têm é todo do município, a fome que eles sentem na hora de comer, você vê que são crianças que precisam da comida da escola, porque comem. Alguns trazem biscoito, outra coisa, mas a gente vê que a grande maioria não tem assistência em casa. Alguns têm. Você vê que vem arrumadinho, pela própria aparência da criança. (Isabel)

Isabel entende que ser professor hoje “não é só ensinar as letras, ou matemática ou aquela ciência que você se especializou”, mas o professor tem uma grande tarefa, “que é educar essas crianças com diferentes realidades e contextos tão pautados pela exclusão, que é educar para a vida, educar para viver e ter uma cidadania digna de direitos e deveres”. E acrescenta que, para educar essas crianças, é preciso construir um “contato afetivo, pois é fundamental para o trabalho do professor do primeiro segmento, que atua com a criança”. Se o educador não tiver uma relação de afetividade, “se criar um distanciamento entre elas, as

crianças percebem e vão reagir principalmente em relação à questão da indisciplina na sala de aula”. Para ela:

[...] as crianças são 99% emoção, 1% razão [risos], né? Se a gente não criar vínculos com eles, eles percebem como você está e eles sabem se você gosta deles ou não, e eles vão reagir a esse tipo de coisa [...] você vai ver uma criança no fundo da sala chorando, você não vai ficar indiferente, você vai saber o que está acontecendo. Você está vendo criança brigando, você não vai ficar indiferente, você vai ver. Vai tentar resolver. Dentro das nossas possibilidades, [pois] tem coisas que fogem à nossa alçada. Aí a gente vai chamar coordenador, vai chamar direção, inspetor, mãe, pai, conselho tutelar. Seja lá o que for, mas você também gerencia isso. (Isabel)

Isabel reflete e faz o seguinte comentário: “Se todas as professoras deixassem de existir no momento, o que seria dessas crianças?” Esta é a pergunta que se faz no momento: o que seria delas? Para ela, é uma profissão que:

[...] se fosse retirada do contexto social do Brasil, por exemplo, acho que seria um impacto negativo profundo dentro do país sem essa função social, a função do professor no ambiente escolar. Porque a possibilidade de letrar-se, de aprender a ler e escrever, a possibilidade de se inserir como cidadão, o único caminho que essas comunidades carentes têm é a escola... Escola pública. (Isabel)

A professora afirma:

[...] a profissão de professor é ingrata e inglória. É ingrata porque você não consegue ver o fruto do seu trabalho e inglória porque o seu trabalho não é valorizado. Mas é importantíssimo para a sociedade, e principalmente para as crianças das camadas populares. [...]. Eu acho que o professor é o grande semeador, ele joga a semente, o que o apóstolo Paulo falava na Bíblia: um é o que semeia, o outro é o que colhe. O professor é o semeador, ele vai jogando a semente: a semente da moral, a semente da ética, da afetividade, a semente da cultura, do letramento, das coisas diferentes, e a semente do mundo. (Isabel)

A escola hoje, segundo Isabel, não é só uma instituição educadora, é uma instituição também assistencial, principalmente para as camadas populares, pois “a escola é a única instituição que ocupa o espaço da comunidade, outras instituições não ocupam este espaço, a única presença do Estado hoje na comunidade é a escola pública”.

A escola pública hoje é o espaço da diferença. Você não vê um prédio da prefeitura dentro da comunidade, você não tem um prédio da administração municipal, estadual, federal, seja lá qual for. A escola está dentro da comunidade. A escola está ao lado da casa dele. Então, a escola é uma extensão do Estado que está presente dentro da comunidade e é a instituição

que, além de dar educação através dos seus professores, ela também dá outras assistências. (Isabel)

Neste momento, a professora comenta a importância da escola dentro da comunidade, com demandas por assistência que são de suma importância para a população:

Qual é a extensão assistencial que a escola proporciona? Bolsa Família. Por onde é que essas famílias recebem sua assistência? Através do Inep. O Inep é o instrumento de controle dessa Bolsa Família, através da escola. Onde que se está fazendo as vacinações atualmente? Na escola. A instituição da saúde está entrando na escola para vacinar as crianças. Qual é o exemplo que eu tenho hoje? Do HPV. Houve uma campanha, a instituição de saúde foi vacinar as crianças dentro da escola. E outro tipo de coisa que você tem dentro da escola: a merenda! (Isabel)

Isabel acredita, também, que a merenda escolar é uma política de assistência indispensável para os alunos das camadas populares, cumprindo o papel de complementação alimentar para as crianças, em sua maioria carentes. No seu entender, funciona como uma estratégia de minimizar "a fome, que mesmo nos grandes centros urbanos existe, ao contrário do que se pensa. Ah, a fome é só lá no interior do Nordeste, naquelas cidades do sertão da Paraíba, no sertão de Minas, no sertão da Bahia que tem fome? Não! ” Assim se expressa a educadora:

A fome é uma questão social muito maior do que se pensa, dentro dos grandes centros urbanos a gente tem pessoas que vivem, sobrevivem de um salário mínimo. Às vezes a gente vê lá, mãe de três ou quatro crianças e só ela trabalha, ou ela tem uma avó e a pensão dela sustenta uma família inteira, ou a aposentadoria daquele idoso. (Isabel)

Para a professora Isabel, a escola atual enfrenta vários desafios e o primeiro seria a qualidade de trabalho que o professor precisa ter. Ela cita alguns desafios que sua escola enfrenta hoje:

A gente tem turmas lotadas dentro da escola, você tem essa questão da pobreza extrema nas escolas do interior... Escolas sem material e, de outro lado, desperdício de material. Esses equipamentos são instalados, mas não devidamente, por isso não funcionam. A gente tem recursos, mas eles são mal utilizados. A violência nas escolas. (Isabel)

Outro desafio que ocorre com muita frequência no cotidiano da escola é a falta de professores:

[...] porque o professor está desistindo de trabalhar. Hoje também é uma época que o professor está muito doente. A gente está muito cansada. Eu estou cansada. Fisicamente, não é emocionalmente, porque eu adoro meus alunos. Fisicamente.... Porque eu tenho que trabalhar em três escolas, e estou estudando. As pessoas dizem que eu sou maluca. Devo ser mesmo, não estou

muito certa da cabeça, não.... Olha só.... Eu trabalho de manhã com uma turma de 5º ano, eu trabalho à tarde com quatro turmas de 9º ano de Geografia, que eu leciono Geografia em duas escolas diferentes, porque não conseguiram fechar o meu horário em uma única escola. Então eu tenho que fazer um dia em uma escola e dois em outra. (Isabel)

Falando sobre a realidade atual nas escolas do município do Rio de Janeiro, Isabel faz um comentário sobre o salário do professor:

Eu tenho que trabalhar em dois lugares diferentes, para ganhar um salário digno. O ideal seria que eu trabalhasse em um lugar apenas e ganhasse um salário que me sustentasse. Agora, se eu for trabalhar em um lugar, eu morro de fome [... pois] as políticas neoliberais do governo acham que não precisa pagar bem o professor, esse profissional é um como outro qualquer. (Isabel)

Para ela, o governo considera o professor:

Um técnico que só está repassando conteúdo... E não é verdade! Você tem que ter um conhecimento muito grande para você trabalhar os conceitos com as crianças, com os adolescentes. Porque não é só você chegar e encher o quadro e ir embora. Se fosse isso, qualquer pessoa poderia fazer. Mas não é! Você constrói um trabalho. E isso não é visto pelos governos.... Eles acham que a gente só escreve no quadro e corrige prova e pronto, e qualquer um pode fazer isso. A ponto da nossa secretária dizer que qualquer um podia lecionar... A ponto dela colocar estagiário dentro da escola. Amigos da escola... Parceria.... Por quê? Porque qualquer um pode ensinar.... Na cabeça dela. Só que deu problema seriíssimo. (Isabel)

A professora faz um comentário sobre a secretária de Educação do município do Rio de Janeiro:

Quando ela colocou as mães dentro da escola, com o objetivo de que as mães iriam ajudar na educação das crianças, uma mãe quase bateu em uma criança na sala de aula... E aí teve que tirar essas mães das salas de aulas rapidinho; não é qualquer um que pode enfrentar esse trabalho e saber administrar emocionalmente, disciplinarmente, cognitivamente uma sala de aula. (Isabel)

Ainda segundo ela, o professor é uma pessoa preparada que administra essas três áreas, e as mães ou os amigos da escola não estão preparados para administrar uma sala de aula com 39, 40 alunos. O professor é um administrador da sala de aula.

[...] gestor de sala? Sim. Mas não é uma gestão administrativa. É uma gestão emocional, você tem que cuidar das emoções daquelas crianças. E quando tem um problema, é seu problema também. Você tem que disciplinar, porque você tem que botar as crianças para conviver socialmente. Porque são 30 dentro de um espaço pequeno, e eles têm que aprender a se respeitar, conviver, dentro daquele espaço. Então, é disciplina também, não disciplina no sentido de ser sargento, mas no sentido de convivência, de respeito às regras de convivência, ao respeito social. (Isabel)

Isabel enfatiza a importância de ensinar os alunos sobre as regras de convivência, respeito, diálogo, pois muitas dessas crianças não recebem essa educação em seus lares. E assim, acaba sendo uma função social da escola ensinar a conviver no coletivo.

[... O professor] tem que ensinar regras de convivência e, ainda, ir contra a cultura do pai, porque o pai fala “ah bateu, você também dá na cara do garoto”, e você vai mostrar que não é assim que se resolvem as coisas, e você tem que mostrar o caminho que é diferente do caminho que a família mostrou pra ele, você tem que desconstruir uma cultura e construir outra. (Isabel)

A professora explica que o professor, hoje, é também um construtor cultural, um construtor do conhecimento, além de ser um administrador de conhecimento.

O professor é também um construtor cultural. Porque você está dando o conhecimento, a letra, a alfabetização, a leitura, a escrita, o cálculo, a geografia, a história, as ciências... A matemática, a física, a química, a biologia... Sei lá... Depende do nível que esse cidadão esteja na sala de aula. Você vai administrar tudo isso. (Isabel)

Isabel descreve sua turma: a maioria é de alunos carentes, com boa parte oriunda do Nordeste. A comunidade onde a escola está inserida recebe muitas famílias vindas do Nordeste, mas também famílias que moram ali há muito tempo e outras vindas de bairros da própria cidade do Rio de Janeiro.

É uma comunidade muito mista, mas eu tenho, assim, uma área que é favela, outra com casas bonitinhas, mas a maioria não tem esgotamento, tem problemas muito sérios de fornecimento de água e isso é um fator que influencia até na aparência deles, às vezes eles vêm sem banho, a gente percebe isso. (Isabel)

A professora comenta que tem 35 alunos em sua sala de aula e “a maioria é morena, mulata clara, pardo, mas negro mesmo, só dois. Eu não vejo neles essa questão de preconceito; eles convivem muito bem”. Segundo Isabel, a escola hoje é o espaço da diferença:

Temos muitos alunos incluídos. Alunos cadeirantes, alunos com diversas síndromes.... Eles já convivem com diferenças extremas... Eles já aprenderam a conviver. Então, é bem tranquila essa questão. Eu tenho classe especial dentro da escola. O ano passado, sim, eu tive um probleminha, sim, eu tive um aluno autista na minha sala.

Na verdade, eu não vou dizer que ele era autista porque ele não era diagnosticado, mas estava escrito na ficha dele que ele era autista. E a gente estava buscando com a mãe esse diagnóstico, até pra ela poder receber uma assistência financeira, e ela estava atrás de um neurologista, mas o menino foi pro 6º ano porque ele era muito inteligente e foi aprovado, mas acabei perdendo, ele saiu da escola. Tínhamos alunos das outras turmas que chamavam ele de maluco porque ele gritava muito na sala quando se enfezava. Ele gritava, gritava, gritava, era um trabalho hercúleo fazer aquele menino se acalmar. (Isabel)

Os alunos o chamavam de maluco e a criança ficava chorando. “E eu acabei tendo que fazer um trabalho com os alunos da outra turma, porque na minha estava tranquilo; esses alunos eram maiores, mais velhos, eu tive que conversar dizendo [...] que ele era um menino diferente, mas não era maluco.” A professora comenta que chegou a dizer, brincando, que maluco é aquele que rasga dinheiro, e afirmou que o menino era inteligente e sensível e que todos podiam brincar juntos.

Eu fiz um trabalho de conversa. Disse: “Olha, aqui não tem ninguém maluco, vocês sabem que tem os outros incluídos, da sala de recursos...” Disseram “Ah, mas eles são malucos”. “Não são malucos, eles são crianças diferentes, que precisam de cuidados diferentes, mas eles não são loucos e tal e coisa”. Então, foi um trabalho grande, tive que explicar várias vezes aos meninos na hora da merenda, porque não eram meus alunos, eram alunos de outra professora. E eu conversei também com ela, ela foi fazendo esse trabalho também dentro da sala de aula dela, a gente conversava muito. E aí, a coisa foi acabando. Ele parou de ser chamado de maluquinho. (Isabel)

Ao ser indagada sobre o que acha desse tipo de inclusão, Isabel responde: “Eu acho que deveria lidar melhor”. E acrescenta que isso deve estar ligado “à falta de uma formação do professor”. Sobre o menino autista em sua sala de aula, que ficava gritando: “A gente não é formada pra trabalhar com a questão da inclusão, eu já tinha dito isso no início da entrevista. É muito difícil você trabalhar, não recebemos nenhuma formação para lidar com essa inclusão”.

Para lidar com esse menino, o Jorge, foi muito difícil, porque eu nunca tinha lidado com aluno autista. Eu tinha que fazer um trabalho quase que individualizado com ele numa turma enorme, de 40 alunos. Então, você já vê que a violência, ela começa aí. Eu tenho uma turma imensa. Eu tenho que dar conta só do Jorge? Não. Eu tenho que dar conta dele e dos outros 39. E que são 39 que também precisam da minha atenção em quatro horas e meia por dia. Como a gente vai fazer isso? Eu tinha que botar o Jorge sentado do meu lado, porque ele não copiava do quadro, ele começou a copiar do quadro muito depois. E, mesmo assim, numa velocidade diferente dos outros, então eu tinha que passar um trabalho para os outros e um só pra ele, e ele chorava porque ele queria fazer o mesmo trabalho dos outros. Aí eu ficava temperando a coisa, conversando com ele, convencendo ele que o trabalho do caderno que eu passava pra ele também era importante. (Isabel)

A professora Isabel vê isso como uma agressão contra a criança e também contra o trabalho do professor, “porque jogam a bomba na nossa mão”. Ela diz: “Não, o menino não é bomba...” E explica:

A bomba da situação: se bota 40 crianças numa sala, um incluído. Então, o próprio regimento dos 10% não é respeitado. Ah, a superlotação das salas de aula. Onde essa professora vai dar atenção para todo mundo? Só se ela se



clonar para dar atenção a todo mundo. E, mesmo assim, criança é criança... Vai fazer bagunça, vai a todo o momento. (Isabel)

*3.1.6 Jussara: “Eu tive que brigar para estar aqui dentro da PUC e dizer: ‘Eu tenho o direito de estar aqui dentro’. A gente tem que brigar para que a nossa diferença seja aceita.”*

A professora Jussara lecionava na educação infantil havia seis anos. Tinha 47 anos no momento em que foi entrevistada, na escola, em junho de 2014; é viúva e tem uma filha de 18 anos, que já cursava o ensino superior em uma faculdade privada. Mora em Jacarepaguá. Seu pai é falecido e sua mãe ainda trabalha, por *hobby*; o pai fez o curso de Direito e a mãe fez até o ensino fundamental.

Tenho sete irmãos. Meu pai faleceu há muitos anos, eu era pequena, mas ele se graduou e fez Direito. Mas o estudo dele não influenciou muito na minha vida, já que morreu cedo. Minha mãe concluiu o ensino fundamental e nunca foi dona de casa. Assim que meu pai morreu, ela caiu no mundo do trabalho e se tornou costureira. Hoje, ela tem uma vida tranquila. (Jussara)

Jussara é professora do município há três anos. “Eu me tornei professora há bem pouco tempo, só tem sete anos, me formei com 40 anos e, assim, a minha história se diferencia um pouco da maioria das professoras.” Gradou-se em Pedagogia na PUC-Rio.

Sou oriunda de família pobre e certa vez, passando ali no Leblon, vi uma faixa enorme: “venha fazer pré-vestibular comunitário”. Eu já estava com 33 anos. Eu desci do ônibus e fui ver, falei: “De repente essa é a minha oportunidade”. Fiz o pré-vestibular comunitário e esse pré-vestibular tinha um *link* com a PUC-Rio, e os primeiros 20 colocados no vestibular conseguiriam uma bolsa de estudo de 100%; eu passei em 21º lugar. Tive um período de briga para conseguir convencer o reitor de que 20º e 21º estavam juntinhos e, graças a Deus, consegui convencê-lo, cursei cinco anos de graduação na PUC. (Jussara)

Ela queria fazer Direito, mas ao entrar no pré-vestibular foi aconselhada a tentar o curso de Pedagogia:

Eu sempre tive muita vontade de fazer Direito, mas aí me falaram para eu fazer Pedagogia, pois era mais fácil para passar e, quando eu estivesse lá dentro, eu pediria transferência para o curso de Direito. E eu entrei para Pedagogia com essa segunda intenção de transferir para o curso de Direito. Mas, ao estudar o primeiro, segundo, terceiro período do curso, eu não conseguia mais me imaginar fora da Educação. A paixão aconteceu no processo da graduação. (Jussara)

Sobre o preconceito que vivenciou na PUC, enquanto aluna bolsista, de classe popular e nordestina, diz:

Quando eu cheguei aqui na PUC, eu sofri muito. Porque eu cheguei de um ensino médio muito fraco. Eu fiz dois anos de pré-vestibular e eu passei no 21º lugar. Tive uma colocação boa, mas por que eu passei? É... Eu acredito que a prova, não sendo de múltipla escolha, me deu espaço para escrever, escrever, escrever... Eu saí escrevendo e aquele que examinou minha prova deve ter entendido que eu deveria ser uma boa pessoa, uma pessoa boa de briga. Eu acho que a pessoa que entra na Educação tem que ser boa de briga, porque senão desiste. E quando eu cheguei na PUC, eu cheguei assim defasada. Então eu cheguei com ensino médio concluído sem saber a diferença de “mais com i” e “mas sem i”. Quando aquelas pessoas perceberam a minha defasagem, não queriam fazer trabalho comigo... Eu não tinha muito para contribuir... (Jussara)

A educadora comenta que sua história de vida, sua bagagem e seus conhecimentos construídos no cotidiano não tinham valor nenhum naquele espaço da academia.

A minha bagagem como pessoa, como ser humano, com 18 anos no mercado conhecendo gente, não interessava, porque 18 anos sendo promotora de venda, lidando com todo tipo de público, convencendo aquela pessoa que comprava mercadoria, e eu era mãe e era viúva. E agora tinha conquistado um lugar na PUC... Isso não interessava, interessava que conteúdo eu sabia. (Jussara)

Ela diz que teve de buscar, estudar e ser muito determinada para estar naquele local onde ela “não se via”.

E eu me mexi... Sempre fui muito determinada, eu me mexi, eu fui buscar. Cheguei no Departamento, “Professora, me ajude no que você puder me ajudar. Não estou entendendo isso, me ajude, me dê estratégia para eu entender a leitura desse texto”. Então, um texto que meus colegas liam na sala de aula, eu lia dez vezes para entender, mas eu entendia. Tinha que ler dez, eu lia dez, tinha que ler 20, eu lia 20, tinha que ficar na PUC até 8 horas da noite, eu ficava. Então, ao ponto de que, por exemplo, só no 4º período que eu me sentia pertencente a esse espaço, até então eu me sentia uma intrusa. Eu sentia que eu não tinha direito de estar aqui... Porque as pessoas faziam esse tipo, “Ah, nordestina”..., “Oriunda de escola pública”... “Muito defasada”... Eu tinha medo de errar... Eu tinha medo do sotaque, das pessoas perceberem que eu era do Nordeste e me excluïrem. Até eu chegar na PUC, eu não tive problema nenhum com isso.

[...] Certa vez, em uma discussão, eu ouvi: “Ah, a PUC mudou depois da entrada dos bolsistas”. Eu falei: “Olha só, eu sou bolsista e vou te falar uma coisa, para você é fácil porque o seu pai pagou para você estar aqui. Eu queria ver se você estivesse em meu lugar, se você estaria aqui. Você foi preparada para ter essa competência, eu não fui. Então, em última análise eu sou mais competente que você. Você foi preparada, eu não fui, e eu passei no mesmo vestibular que você. Então, o que está errado? A minha competência ou a sua formação? Agora somos iguais, ponto”. Agora somos iguais. (Jussara)

Jussara fala sobre a importância do olhar do professor em sala de aula, com uma postura democrática, coletiva e, principalmente, de empoderamento social; e também com sensibilidade para perceber os alunos, suas histórias de vida e a conexão e valorização do saber teórico com o saber de nossas vidas.

Eu digo que formei meu ensino médio dentro da graduação. Corri atrás do prejuízo. Se a professora pedia para ler um capítulo, eu lia o livro e sempre me perguntava: o que esse texto tem a ver com a minha vida? Então, eu levava a minha experiência... Os professores começaram a me empoderar. Uma vez, no 3º período, eu fiz uma apresentação de um seminário, onde eu tremia tanto de nervoso, eu tremia tanto... E as minhas colegas, que mal chegaram junto na organização daquele trabalho, estrearam ali na frente, e eu não conseguia falar. E, ao final, a professora Cristina Carvalho me procurou: “Eu percebi que quem estava por dentro do assunto era você, fala para mim o que vocês estudaram. Eu e você aqui”. E quando eu falei, ela falou assim: “Você nunca mais deixe ninguém te engolir... Nunca mais você deixa ninguém te calar. Nunca mais, você é capaz”. A partir dali, nunca mais ninguém me calou. Olha a importância do olhar do professor... E eu costumo dizer, ela sabe disso, que a minha formação tem um divisor de águas... Antes e pós-Cristina. (Jussara)

Hoje, Jussara atua em turma de educação infantil, com crianças de 4 anos, quase todas moradoras da Rocinha – grande favela urbanizada da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, já identificada como “bairro”. A professora salienta que, quando começa a falar nas reuniões, também sente que não é bem aceita, mas aí ela conta quem é e de onde veio: “Quando a gente está discutindo, eu sou nordestina, o meu sotaque diz, não precisa nem eu falar isso. Sou do Recife, não tenho problema nenhum com isso”. No entanto, nas discussões, nas palestras e reuniões entre seus pares, Jussara também percebe o preconceito contra o nordestino. “Eu já estive em situações de roda de professores, de palestra, de discussão, e quando eu começo a falar tem aquela resistência, pelo meu sotaque... ‘Como é possível e tal?’ E quando você se apresenta: ‘Sou Jussara, sou pedagoga, me formei pela PUC’. Aí muda...”

*3.1.7 Lídia: “Seus alunos são das camadas populares? Registra aí que a professora também é das camadas populares”*

Professora do primeiro segmento do ensino fundamental em uma escola municipal em Rocha Miranda desde o ano de 2012, Lídia tinha 54 anos quando foi entrevistada, em 2014, na própria escola, em sua sala de aula. Começou a lecionar no município em 1989. Foi diretora de outra escola municipal pelo período de dez anos e não quis continuar mais no cargo, optando pela remoção.

Depois que pediu remoção para outra escola em Rocha Miranda, Lídia passou a ensinar em uma turma do 2º ano, período da tarde, e uma turma de alfabetização de jovens e adultos no período da noite, cujos alunos eram moradores de comunidades distantes da escola:

[...] tenho alunos que moram em comunidade, mas, assim, no entorno não tem muito... E alguns vêm porque não querem estudar na comunidade, porque às vezes tem questão de guerra de tráfico, mesmo, ou de operação militar. Operação da polícia que acaba ferindo e até matando. Então, eles vão para outra, mais distante. (Lídia)

A professora ressalta que, por conta da violência, muitos alunos não estudam em escolas próximas à sua moradia e vão estudar em escolas mais distantes:

[...] à noite, por exemplo, eu dou aula e nós conversamos sobre isso aqui. Eu tenho um aluno que tem 83 anos. Aí eu falei até com ele: “seu Antônio, não tem uma escola próxima por senhor?” Aí ele me contou que o primeiro dia em que foi na escola próxima à sua comunidade, ele viu um aluno armado, então eles não querem estudar próximo a suas comunidades por conta da violência. (Lídia)

Lídia é mãe solteira e tem dois filhos: uma já é professora e trabalha na mesma escola em que ela, na sala de leitura; e o outro filho é estudante do 7º ano em uma escola municipal. Os pais não concluíram o ensino fundamental, o pai era motorista e a mãe era lavadeira. O pai faleceu em 1991, tendo nascido em 1920, filho de ex-escravo. “Minha vó, mãe do meu pai, nasceu livre, beneficiada pela Lei do Ventre-Livre. Meu avô não teve a mesma sorte.”

Lídia nos diz que desde criança alimentava o desejo de ser professora:

Desde criança, eu queria ser professora. Eu fiz o curso Normal escondido do meu pai. Meu pai queria que eu fizesse o Senac. Eu passei por Senac, fiz administração de empresa no Senac, no ensino médio, mas só fiz dois anos e fui fazer o normal. Então, eu vou te falar, eu fiz o curso normal inteirinho sem o meu pai saber. Saindo de casa dizendo que estava indo por Senac, mas minha mãe sabia. (Lídia)

Segundo Lídia, seu pai queria que ela fizesse o Senac, pois naquela época quem estudava no Senac já saía empregada.

Mas eu queria fazer o normal, e eu fiz. Meu pai só foi descobrir quando eu já tinha feito. Depois, fiz concurso e passei... Antes de entrar para o município, eu trabalhei em um colégio particular, Batista Shepard, na Tijuca. E aí o meu pai: “Como é que ela vai ser professora, dar aula, se ela fez Administração no Senac?” (Lídia)

Lídia afirma que o papel da escola é ensinar. Para ela, a escola tem uma função social que é ensinar e ao mesmo tempo aprender.

Ensinar é uma função social da escola e do professor: ao professor cabe ensinar e o aluno cabe aprender. Então, eu acho que, quando o professor consegue ensinar, ele modifica o comportamento, o meio social. E quando ele ensina e modifica o comportamento, ele está atuando na sociedade. O médico, ele pode matar o individual e o professor pode matar o social. (Lídia)

Ela relata que logo no início da sua profissão era uma sonhadora, pois acreditava que o professor poderia mudar o mundo; mas hoje em dia ela afirma que isso não passa de uma grande utopia. Segundo, ela o professor não muda o mundo, mas o mundo está dentro da escola e o professor pode interferir naquele momento, mas sem saber se haverá uma modificação, “pois, a educação não é suficiente para mudar a sociedade”.

Entretanto, afirma que a escola hoje assumiu um novo papel na sociedade, que é o de educar “pra não criminalidade, pra não violência, pra uma série de coisas que eu acho que é inerente à família e a qualquer outro ser humano que a criança, o adolescente ou jovem tenha contato”. Esse papel de educar vai além da sala de aula e da escola, é papel da família e de qualquer ser humano:

[...] eu como ser humano tenho esse papel, mas não é o papel da minha profissão, enquanto professora. O meu papel é ensinar. Aquele que ensina o Português, a Matemática, as matérias básicas e, paralelamente a isso, ele educa, porque ele é um ser humano. Como ser humano, ele é um educador. E a educação para mim é inerente ao ser humano, não ao professor. Lógico que quando você está em contato com outro ser humano, que é uma criança, como é que você não vai fazer isto? Mas isso é cobrado da escola de uma maneira como se fosse o único papel que a escola tem a cumprir. (Lídia)

A professora Lídia faz perguntas no momento da entrevista: “onde acontece o *bullying*? Dentro da escola? Não”. Ela exemplifica onde acontece o *bullying*, para tentar justificar que essas atitudes não fazem parte da escola:

[...] o aluno chega na escola e ele já tem aquele estigma, ele já chega com aquela timidez, ele já chega sofrendo aquela discriminação, preconceito, tanto que o aluno que sofre *bullying* na escola ou em qualquer outro espaço, ele passa que é um sofredor, um coitadinho, e aqueles alunos mais maldosos – porque eu acho que quem pratica *bullying* é maldoso mesmo –, ele vai usar da maldade dele sobre aquele que ele sabe que pode, mas ele sabe que pode porque aquele aluno chegou ali assim... Ele sofreu na família, ele sofreu em outros grupos sociais. Mas só é dito que é na escola. Você só ouve falar em *bullying* na escola. Você não ouve falar em *bullying* na família, na igreja, não sei aonde.... Você não ouve. (Lídia)

Por fim, a professora comenta que o principal desafio hoje é a falta de respeito, principalmente por parte das autoridades, que desrespeitam os profissionais com um salário indigno, com a falta de material para o trabalho em sala de aula e com salas lotadas.

[...] a sociedade, por mais que eles falem que respeitam, que o professor merece isso, merece aquilo, na verdade a sociedade desrespeita o professor, as autoridades desrespeitam com um salário indigno, né? O salário indigno que é o salário de professor. Com a falta de um material decente para você trabalhar. Aqui, no caso do município do Rio de Janeiro, você recebe umas apostilas que nada têm a ver com a realidade do teu aluno. Nada têm a ver. Apostilas cheias de erros. (Lídia)

Outro desrespeito que a professora aponta é a política injusta da educação inclusiva. Segundo ela, essa é “uma política de mentira, porque diz que o aluno tem que ser incluído, mas a escola não tem meios para incluí-lo”.

Eu, por exemplo, [...] tenho vários alunos especiais na minha turma de Peja, mas o trabalho tem que ser igual para todos. Como assim, que ele é incluído? Eu que tenho que respeitar... Sozinha... Como pessoa, como ser humano, tenho que ter o meu olhar para o Flávio que é especial, para o Juarez que é especial, a Thaís é a única que tem sala de recursos porque ela é integrada... Para outra que você vê que tem problemas, não consegue nem falar direito, não articula a fala. Eu tenho, como ser humano, ter esse olhar, né? E como profissional eu até tenho... Aí que causa essa indignação... É o que causa esse mal-estar entre os professores, que as pessoas não entendem... Você quer fazer uma coisa, mas você não tem os meios pra fazer... Isso causa dor, né? É isso... (Lídia)

*3.1.8 Júlia: “O meu desafio hoje é ter esse olhar diferente, esse olhar mais sensível para as diferenças que constituem o espaço”*

Professora do primeiro segmento do ensino fundamental I, Júlia tinha 25 anos no momento em que foi entrevistada, em 2014. Lecionava na Baixada Fluminense, em Nova Iguaçu e Realengo. Foi professora concursada pelo período de oito anos e também foi contratada no Instituto Nacional de Educação dos Surdos, em 2012; tem domínio da língua brasileira de sinais (Libras). Atua na educação infantil e seis meses antes da entrevista havia passado no concurso público federal do Colégio Pedro II, para professora do ensino fundamental I.

Eu sempre quis fazer o curso normal, ser professora. Só que tinha aquele discurso: professor ganha pouco. Os próprios colegas falavam para mim e meio que eu desisti e fui fazer a prova para [Fundação de Apoio à Escola Técnica] Faetec e [Centro Educacional Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca] Cefet, mas não consegui passar. Vi que não era o que eu queria, pois não gostava de Química, Física, Matemática e aí resolvi fazer o curso normal. Só que eu não quis fazer na escola que eu estudava, que era particular, e resolvi fazer na escola pública. Eu tinha o desejo enorme de ser professora e também tinha vontade de ser aluna na escola pública. Eu queria estar na escola pública antes de atuar. (Júlia)

Estudou na Uerj, onde fez o curso de Pedagogia a Distância, pelo Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Uerj/Cederj). Passou também para o curso de Letras na Universidade Federal Rural de Nova Iguaçu, mas fez até o 5º período e largou o curso por falta de tempo, pois trabalhava e estudava. Finalizou seu mestrado em Educação, em março de 2014, pela Unirio. O pai é baiano e a mãe é mineira; ele é eletricitista e ela, enfermeira; o pai fez apenas o ensino fundamental I, a mãe finalizou o curso superior em Enfermagem e trabalha no Hospital Universitário da UFF.

Júlia é negra, tem uma irmã de 22 anos e mora em Mesquita, bem próximo a Nova Iguaçu, municípios pobres da Baixada Fluminense. cursou o ensino fundamental I e o II em escolas particulares, mas para o ensino médio fez a opção em cursar o normal e foi estudar em uma escola estadual, em Nilópolis, de 2003 a 2006. “Tive um susto por ser escola pública. A vida toda estudando em escola particular. Mas não me arrependo da minha opção, pois acho que o susto ia ser bem maior ao entrar na escola pública como professora.” Ela explica o porquê de ter se assustado ao ir estudar na escola pública, depois de tantos anos na escola particular:

A escola particular é muito rigorosa. A questão do uniforme é muito forte. A relação com o professor também, a maior autoridade que se tinha. Então, quando eu chego na escola pública, foi um susto. Porque a relação entre professor e aluno era muito diferente, ou eu que era muito tímida e não conseguia falar muito com os professores, sentia muita vergonha e tal. A questão do respeito também. Eu chegava na escola impecável, uniforme, porque tinha que ser assim. (Júlia)

A professora comenta que na escola particular ela nunca descumpriu regra nenhuma e na escola pública deparou-se com outras situações.

Chego na escola pública e vejo todo mundo descumprindo regras [risos], muitas regras. Pra mim, eram regras de escola, porque é onde eu fui formada. E foi um susto, aí você vai se acostumando. Não que eu precisei me adequar ao descumprimento das regras, continuei cumprindo as regras como elas deveriam ser cumpridas. (Júlia)

Por outro lado, a escola pública a fez “perceber outros modos de ser escola, de fazer escola.”

Mas o susto mesmo foi a falta de condições de trabalho. A questão do professor fazendo greve, escola particular não tinha isso.... Tinha uniforme das meninas, elas tinham que usar saia, elas descumpriam regra, entravam na escola com a saia lá embaixo, [depois] a saia subia. Mas depois eu fui aprendendo a conviver nesse espaço. (Júlia)

Para Júlia, ser professora não significa ter “uma visão só de ensinar, de estar ali com aquela ideia de ajuda, eu vou fazer o outro entender, ampliar os horizontes. Hoje eu percebo que é também se abrir a aprender. O professor deve reconhecer o outro como o legítimo outro”, como alguém que também nos ensina. “Então, eu vejo nessa relação de aprendizagem e ensino uma riqueza que é estar também disposta a aprender. É o que me cativa, a parte do outro. Não é aquilo que eu tenho e sou que vai ser transmitido, mas o que a gente pode construir junto”. Ela entende que a educação é a relação entre pessoas, portanto “não se faz educação sem eu e o outro, e o outro e eu”. Daí entender que ser professor, hoje, é compreender esse público e tentar ampliar suas possibilidades e seus horizontes, pois talvez, sem a escola pública, eles estariam fadados ao fracasso. Júlia afirma que, para esse processo ocorrer, será preciso desconstruir “o olhar que a escola tem sobre essas crianças, que é sempre o olhar da falta”:

A escola estava muito preocupada em preencher um vazio, o olhar que a escola já tem da criança é um olhar da falta, da carência: falta aprendizagem, falta assistência, e falta, e falta. Está vendo carências nessas crianças. Eu acho que isso empobrece o papel da escola, porque a gente quer ficar preenchendo, preenchendo, preenchendo, sem saber quem é essa criança e o que ela precisa, o que ela quer, o que ela deseja. A gente subentende carências. (Júlia)

Com o tempo e a experiência em sala de aula, Júlia foi compreendendo que o papel da escola não é somente ver essas carências, que “são carências também que a gente tem a partir do nosso olhar”, mas, “quem são essas pessoas que estão lá com a gente? O que eles desejam na escola também? A gente ali deseja muita coisa àquela criança, mas esquece de pensar o que ele deseja lá na escola também”.

É preciso questionar o que a gente vê como carência. A gente fica o tempo todo querendo suprir uma coisa que a gente entende como carência. Na educação infantil, por exemplo, a escola hoje tem esse discurso de que as crianças precisam ser alfabetizadas desde cedo porque estão chegando ao 5º [ano] sem saber ler e escrever. E, assim, era fazer ler e escrever porque tinha o retrato já formado do 5º, 4º ano. (Júlia)

Júlia reitera que hoje ela busca viver uma forma de educação infantil diferente e sempre reflete sobre suas práticas do passado:

[...] impossibilitei a criança de viver um pouco mais a sua infância por querer fazer ler, escrever e copiar do quadro, praticar uma coisa que no futuro poderia aprender com mais naturalidade. A gente pensa no futuro e não na criança hoje. Foi positivo eu olhar pra trás e reconhecer isso, e ver também que eu posso viver outros modos e tenho aprendido a fazer, valorizando as crianças na sua individualidade. Valorizar a leitura e escrita, só que sem essa preocupação de que ela já vai ter que aprender a ler e escrever. Ou afirmar que já tem uma carência com 4-5 anos de idade, que ela não vai saber ler e



nem escrever. Então, era isso que me incomodava também lá no município de Nova Iguaçu. Eu acho que isso foi um pouco dos desafios que eu já vivenciei. (Júlia)

A professora insiste na questão de um novo olhar, pois é preciso “entender que nem todos são iguais” e nossa prática em sala de aula “quer todo mundo igual, todo mundo fazendo a mesma coisa”. Então, seria preciso ter “esse olhar para respeitar o momento dessa criança”. Para ela, ainda temos um olhar que demonstra o desejo de controlar as situações, de querer comparar as crianças. Então, torna-se necessário esse “cuidado de ver as particularidades de cada uma, mas também o coletivo”.

Eu acho a gente não dá conta de [certas] faltas que a escola também se deixa no capricho de não ver. Então se comemora algumas datas sem levar em consideração falta do pai, falta da mãe. E tantas outras, que são religiosas também. Como vê só carência, não se vê o que a criança tem. Que conhecimentos religiosos ele tem, que religião ele pratica. Tem pai? Tem mãe? Por que se comemorar pai e mãe, né? Se a família é constituída de um casal *gay* ou só mora com a avó ou é criada pelo irmão, e tantos modos, né? A gente vê a carência e comemora dia dos pais e das mães. (Júlia)

A escola “parte de um parâmetro, acho que é uma coisa muito visível e pouco questionada, que pode ajudar a gente”. Júlia questiona a prática pedagógica na escola e seu modelo: “Que carência é essa que a gente tanto vê, e que nas práticas a gente usa isso como justificativa para marcar determinada falta... Como se precisasse ter pai e mãe”. Ela comenta que, se na escola há uma cultura do preconceito, suas causas deveriam ser questionadas, uma vez que muitas práticas têm consequências não levadas em conta.

Segundo ela, como a escola deve ser o espaço para ampliar os horizontes das crianças das camadas populares – de ver, de estar no mundo – não se pode “ignorar os saberes que essas crianças já têm”. Logo, a escola deve proporcionar o encontro entre os saberes científicos que propõe e os saberes das crianças.

Apesar de a gente ter os nossos objetivos, a criança só vai aprender a partir dali, ela vai aprender tantas outras coisas que às vezes não estavam ali, no que a gente planejou. Você pode estar ensinando ou desenvolvendo um trabalho voltado para determinado conhecimento, mas a criança, a partir daí, foi para outros modos, outras coisas que a gente não dá conta de controlar. Outros saberes<sup>19</sup> vão fortalecer os seus conhecimentos e vão ajudar a ver outros modos de ver o mundo. (Júlia)

---

<sup>19</sup> Boaventura de Sousa Santos (2000, p. 224) afirma que deve existir uma revalorização dos saberes não científicos e a revalorização do próprio saber científico, “pelo seu papel na criação ou aprofundamento de outros saberes não científicos para promover o reconhecimento de outras formas de saber e o confronto comunicativo entre elas”.

No seu entender, “o conhecimento da família, o conhecimento da escola, o que ele aprende na rua, aprende em casa, ao se entrelaçarem, vai ajudando a formar sua personalidade, seu jeito de conhecer e aprender. Modos de dizer o que ele concorda, discorda”. A escola deve possibilitar esse diálogo entre outras formas de conhecimento, e não ficar apenas com o conhecimento “fechado”, hegemônico, único e padronizado. “A gente quer daquele modo, mas de que modos pode ser? O que você acredita no meio de tantas possibilidades?” E aí, perceber que o outro pensa de outro modo e tem outras formas: “acho que é essa a maneira de ampliar horizontes, muitas coisas que não se vê em casa, não se vê na televisão, não se vê, talvez, nos livros, mas de um modo mais prático na relação com outros modos de conhecer e entender”.

Júlia reitera que os principais desafios da escola no momento atual são três: a alfabetização, as diferenças – especificamente com a educação especial e a política de inclusão – e a educação infantil. Mas o problema maior é a inclusão. Para ela, um ponto positivo dessa política foi ter provocado a problematização da questão da diferença, mesmo que a escola e os professores não se sintam preparados para enfrentar e até mesmo rejeitem. Os excluídos/incluídos “estão aí, apesar de que já estavam antes, só que agora eles são mais visíveis. Então, tem que acontecer alguma coisa. Talvez isso tenha um ponto positivo”.

Hoje, percebo diferenças que constituem o cotidiano escolar, [onde] não tem só diferenças já marcadas que a gente conhece, de gênero, de raça, de deficiência, mas as diferenças que estão ali na relação de autoridade. Mesmo eu lidando, conversando e conhecendo uma pessoa, que pode ser branca, dita normal, homem, vamos ter diferenças. E vamos ter diferenças que vão ser na relação de conhecimento e de reconhecimento do outro. (Júlia)

Ela comenta que os professores já têm um olhar diferente para as crianças que apresentam algum tipo de problema ou alguma diferença. “E você já olha aquela criança, tipo: ‘Ela não sabe’. O diagnóstico mostra o que a criança não sabe, não faz. Não mostra as potencialidades”. Aquela criança já chega à escola com um diagnóstico de que “não sabe”.

Por exemplo, lá na escola tinha crianças que não falavam em Libras convencionalmente. Tinham sinais, mesmo, totalmente estranhos, e que ali no dia a dia você ia percebendo o que ela queria dizer. Difícil, muito difícil, porque eu fazia sinais convencionais, ela me entendia. Quando ela ia tentar, por dificuldades motoras, ela fazia um esforço tão grande que a gente já tinha que compreender. O pouco que ela fazia já significava muito. Então, de novo aquela criança que não sabe língua, que não consegue interagir, que não compreende o que eu digo, que não, não, não. E tantos não que a gente esquece a potencialidade. E essa menina interagia, ela sorria, ela percebia as coisas que estavam acontecendo de um modo tão sensível. Isso nenhum diagnóstico diz. Isso só vai se descobrir na relação. (Júlia)

Quanto à “enturmação” de alunos, Júlia afirma que as turmas são heterogêneas, em termos de conhecimento e de acompanhamento das aulas. “Eu não consigo nem imaginar uma turma homogênea, mas a tentativa da escola é tentar homogeneizar.” Ela acredita que, mesmo separando-as e organizando-as em parâmetros de certa “igualdade”, as turmas continuaram “marcadas pelas diferenças, pois as crianças são diferentes”. Ela explica essa forma de pensar e estruturar a turma:

A própria escola cria práticas para diferenciar as crianças. As turmas divididas por níveis, tipo: Alfabetização, dentro da sala grupos silábicos, pré-silábicos, alfabéticos, silábico-alfabéticos. Duas turmas de 3º ano, a turma de 3º ano que sabe ler e a turma de 3º ano que não sabe ler. Então, querer homogeneizar é impossível. Porque aquele momento que a criança, no 1º semestre, não sabia ler, não sabia escrever, no 2º ela já está sabendo, deu um salto, e aí? Aí você muda a criança de sala, mas ao mesmo tempo ela é tão diferente quanto as outras. (Júlia)

Do seu ponto de vista, havia duas questões que faziam com que a diretora e as coordenadoras organizassem as turmas: uma era a “questão da aprendizagem, de nivelar, mas também tinha uma preocupação em pensar mais no professor do que no aluno”. Júlia não vê como positiva a separação desses alunos e se inquieta com essa organização de turmas por desempenho:

[...] pois acaba segregando, essas crianças já são diferentes por si só... E aí, também, já rotula a turma, rotula as crianças. A criança é perspicaz. Ela vai percebendo que aquele grupo é o grupo do mais fraco, é o grupo do mais forte. Então, a gente tinha na escola uma cultura de preconceito, e muitas práticas a gente não questiona o que pode suceder depois? (Júlia)

Júlia não questionava essa organização, porque “achava que era bom para as crianças e achava que as crianças estavam no mesmo nível de aprendizagem. Como se a gente pudesse medir essa aprendizagem”. Júlia só foi se questionar com o tempo: “no final, ninguém se dava conta que essa tentativa não dava certo”.

Por exemplo, no último ano em Nova Iguaçu, eu estava com o 3º ano forte e a outra professora com o 3º ano fraco. Só que o 3º ano fraco estava muito cheio, porque na classificação a maioria era fraca, e a minha turma estava um pouco mais vazia. Então, chegou o momento que não tinha mais como homogeneizar. Chegavam crianças transferidas de outra escola, e mesmo sendo fracas ao olhar da equipe, não tinha como entrar na turma de fracas, então ia para a forte. Entrou uma aluna com uma síndrome, e eles já deduziram que aquela criança tinha algum problema de aprendizagem, deveria estar na turma dos fracas, né? Então não se questionava quanto a isso. Isso, para a gente, como professor, facilitava de algum modo o trabalho. (Júlia)

De acordo com essa professora, era “uma tentativa de igualar e que não dava certo, não dava certo”. Por outro lado, naquele momento os professores achavam que era mais fácil lidar

com uma turma onde todos estavam no mesmo nível de conhecimento, “mesmo a gente sabendo que não estavam”.

*3.1.9 Rebeca: “Eu digo que o magistério me escolheu. Eu queria saber por que alguns alunos aprendiam a ler tão rápido e outros, não.”*

A professora Rebeca leciona no núcleo comum do 1º ano do ensino fundamental há três anos e atualmente é professora concursada em instituição pública federal. Tinha 47 anos em 2014, quando conversamos, em sua residência, no Leblon (bairro de classe média alta e muito alta). É casada com engenheiro e mãe de três filhos, todos também com estudos universitários.

É professora há 27 anos, atuando no ensino privado e na rede pública. Fez Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia, mas antes começou Biologia na UFRJ e viveu o problema de quem trabalha e estuda em curso integral e preferiu dar aulas. É mestre em Educação e atualmente é doutoranda na PUC-Rio. Foi coordenadora pedagógica e orientadora educacional, mas atualmente é docente em uma turma de alfabetização. Durante o curso normal, foi fazer estágio com uma turma de 1º ano e descobriu como gostava de dar aula. Fez graduação em Pedagogia na Uerj e descobriu sua vocação. “As questões da aprendizagem me intrigavam, me instigavam e estava achando a Biologia muito chata. Então, quando acabou aquele ano, me inscrevi de novo pro vestibular e fui fazer Pedagogia. E me achei. Adorei o curso de Pedagogia”.

Rebeca fez Pedagogia à noite, pois trabalhava e teve os três filhos durante o período do curso. Trancou em vários momentos, por conta das crianças ou para acompanhar o marido. O curso foi feito em seis anos, de 1985 a 1990. “E aí, logo depois que me formei, as questões que eu tinha sobre o porquê que alguns alunos aprendiam tão rápido e outros não, o curso não conseguiu me responder”. Rebeca descreve sua paixão pela alfabetização e pelo ato de ensinar e partilhar conhecimento:

Eu gosto dessa coisa de partilhar conhecimento, sempre gostei. Eu ajudava minhas colegas, eu gosto de poder ajudar os outros. E no magistério, essa coisa que para alguns é ruim, começar pela alfabetização, pra mim foi bom e me encanta até hoje, você vê o seu trabalho acontecer muito rápido. Enquanto em outras disciplinas, às vezes, você só vai ver o que você plantou na criança, entre aspas, que você despertou, mobilizou, amadurecer lá na frente. (Rebeca)

Logo no início da carreira, Rebeca chegou a trabalhar sete meses na prefeitura do Rio de Janeiro, mas pediu exoneração e foi para a escola particular, pois o salário era maior e ainda podia levar o filho para a escola. “Eles pagavam tão mal que eu deixava o meu salário na creche”. Na escola particular, iniciou com uma turma do 4º ano do fundamental I em Matemática

e Ciências, sempre preocupada com a mesma questão, do porquê de alguns alunos aprendem tão rápido e outros, não. Outra preocupação era o fato de haver em sua sala “um aluno com síndrome de Down e um aluno com deficiência auditiva, não severa, e um aluno com uma questão severa de comportamento. Todos na mesma sala, com os outros alunos”. Rebeca sempre partiu do pressuposto de que o professor tem de encontrar o caminho. Para lidar com essa turma decidiu, então, fazer o curso de Psicopedagogia na 1ª turma aberta pela PUC-Rio. “Eu digo que são duas linhas de trabalho que eu amo: a Psicopedagogia e a Sociologia.”

Ser professor, para Rebeca, “é ser um mediador entre a cultura da criança e os conhecimentos que ela ainda não tem, os conceitos que ela precisa desenvolver, entre o mundo cultural social da criança e um mundo de leis instituídas que ela também tem que se aproximar e conhecer”. Assim, o professor é herdeiro de uma cultura que deve ser colocada ao alcance das crianças.

Eu acho que hoje existe muita informação, mas existe muito pouco saber. O saber no sentido da experiência, de você ser capaz de interligar as informações, transformá-las em conhecimento e elas serem úteis pra sua vida. Não no sentido de uma utilidade mercadológica, só pra você ir trabalhar. Ser úteis pra você como cidadão, pra você enquanto pessoa, de auto-realização, pra você extrair fruição, prazer... Porque eu entendo que a leitura é uma coisa maravilhosa. Eu quero que meus alunos tenham amor pela leitura, que eles se encantem com os livros, e queiram e tenham paixão em ficar sentados lendo... (Rebeca)

A professora fala sobre a importância da escola e sua função nos dias atuais:

A escola acaba sendo um ponto de equilíbrio, porque, se você não tivesse aula hoje, as gerações ficariam só conectadas o tempo todo, ou só vendo TV. Ou a família, cada um isolado no seu individualismo, no seu projeto pessoal, sem ter uma professora dizendo: Olha, aqui é uma coletividade, a gente tem que pensar o grupo, a gente tem que pensar na sociedade. E, além disso, tem um outro aspecto, por exemplo... Você brincou na rua? Eu brinquei na rua, né? Meus filhos já não brincaram na rua e essas crianças brincam muito menos ainda. (Rebeca)

Rebeca reitera que a escola hoje é um espaço fundamental de socialização, pelo fato de estarmos

[...] vivendo outra cultura, outra relação que se dá pela internet, pelo Facebook, WhatsApp, muitos mais do que físico. E, no meu caso, como os meus alunos são pequeninhos, nem isso. Então, o espaço social deles é a escola. É o espaço em que eles encontram crianças para brincar... Aí os desafios, se antes ele tinha a rua e ele se constituía criança em grupo também na rua, ele vai se constituir criança em grupo na escola; então, todas as tensões dos relacionamentos grupais, elas estão sendo vividas com muita intensidade na escola hoje em dia. (Rebeca)

Segundo ela, também há outra função social para a escola, hoje: “Eu acho que a escola básica não tem que estar tão preocupada com o trabalhador, ela tem que estar preocupada com o cidadão”. E isso vale para escola particular e a pública,

[...] porque, se você ficar toda hora conformando a escola para as demandas de um mercado que você não sabe nem qual será no final da formação desse jovem, você perde o precioso que é estar formando o ser cognoscente, o ser que raciocina, que precisa desenvolver um pensamento complexo. Isso é função da escola.

[...] A escola, se ela não vai mudar o mundo, como dizia Paulo Freire, sem ela é que não tem mudança. Eu não vou trazer pra mim a responsabilidade de acabar com a pobreza no Brasil [risos], resolver os problemas sociais que o Brasil tem, porque isso não me compete. Mas, me compete, compete à escola, e aí eu vou repetir o que Jung fala: dar conhecimento poderoso aos meus alunos. Eu acho que a escola é o momento de encontro (Rebeca)

Rebeca acredita que a escola deva ser um local que proponha a emancipação e propicie condições que permitam ao professor e ao aluno o exercício e a produção de práticas autônomas perante a sociedade. “Mostrar que é um espaço pra autoria na sociedade e que, além disso, ele tem uma função importante como cidadão. Ele tem uma responsabilidade perante a sociedade. Acho que é um pouco por aí.”

*3.1.10 José: “Eu penso que os Direitos Humanos são potenciais não explorados por parte dos docentes que estão na escola.”*

O professor José é diretor do Ciep Brizolão 309 e tem dez anos de profissão: quatro anos em sala de aula e seis anos como diretor. Tinha 34 anos no momento em que foi entrevistado em 2014, na universidade onde cursa o doutorado em Educação. Sua mãe é dona de casa e fez até o ensino fundamental; seu pai terminou o ensino médio e era servidor federal da antiga Superintendência de Campanhas de Saúde Pública (Sucam), que combatia dengue e outras epidemias. Tem duas irmãs: uma terminou o ensino médio e outra, o superior. José diz que nunca recebeu influência direta da família para chegar até o doutorado, mas sim de docentes do ensino fundamental, médio e do vestibular, que o influenciaram para seu crescimento profissional. Ele descreve o que isso representou para ele:

Eu sou o primeiro a ter o ensino superior na minha família. Nunca tive influência direta da família para chegar ao ensino superior, mas [...] sempre tive, assim, excelentes professores na área de Humanas. Especialmente uma, na área de História, que sempre foi uma professora muito crítica, bem próxima de mim, e eu gostava muito da postura dela em sala de aula... E fez com que

eu trilhasse esse caminho da Educação. Então, na verdade, eu parti de uma referência na minha educação básica, no ensino fundamental e médio. (José)

José fez o ensino médio na mesma escola em que atua no presente momento como diretor. Graduou-se em Filosofia na Uerj e concluiu pós-graduação *lato sensu* em Literatura, Memória Cultural e Sociedade, na Ifes de Campos, em 2007. Atualmente, é doutorando em Educação pela PUC-Rio, onde também fez mestrado em Filosofia.

Foi professor do ensino fundamental I e II, do ensino médio e do superior, em instituições públicas e particulares. “Fui professor de Filosofia e Sociologia na Escola Sesi. Fui professor da Faculdade Municipal de Macaé e atuei nas disciplinas de Filosofia e Ética. Fui aluno e professor no Brizolão 309. Sou diretor do Brizolão 309”. Assim descreve o público da escola:

São de áreas carentes. São pessoas que vivem em morros, muitas das vezes em áreas que a gente pode chamar de periferia, de favela, envolvidas direta ou indiretamente com a criminalidade. [...] muitas das vezes ele não é envolvido, mas o tio é, o amigo é, um colega tem envolvimento direto. É a vivência deles. (José)

O professor reitera que essa é uma questão que vivenciamos em nossa sociedade por conta da

[...] exclusão, da pobreza, da dificuldade, da carência. Eles conseguem ter bens hoje, dentro daquela realidade social. Ele pode ter um celular, um tênis da moda, mas continua vivendo na periferia com determinadas carências. Saneamento básico, exclusão social, violência, dificuldade da mobilidade urbana, financeira do dia a dia. (José)

Segundo José, esse é um grupo caracterizado também pela carência do diálogo, da reflexão, da crítica, da percepção da realidade, da percepção da vida. São

[...] pessoas acostumadas a ouvir e a reproduzir muitas coisas que são colocadas por determinados sujeitos. [...] Por exemplo: sujeitos da escola, você não questiona o professor. Sujeitos da igreja, você não questiona o pastor. Sujeitos da televisão, você não questiona a TV Globo. (José)

Para o professor, eles são “carentes de alguém que vá sinalizar ‘vamos questionar determinado discurso, determinado pensamento’. E isso faz com que, muitas das vezes, eles reproduzam só aquilo que é veiculado”. Logo, o professor tem uma função social que seria ajudar os alunos na construção do conhecimento, “mas ao mesmo tempo trabalhar com as questões sociais, para que eles possam conviver bem na sociedade, ter relacionamentos, trocar e interagir”. José acredita que será preciso construir conhecimentos outros para que os alunos

possam, por si mesmos, construir conhecimentos em qualquer área da vida social e trabalhar. Sendo assim, para ele será preciso:

[...] fazer com que os alunos olhem para o outro com respeito, com dignidade, com igualdade, com valores e que também possam construir conhecimentos para esclarecer determinados pontos que são colocados para eles não só na escola, mas também em outras instituições, como a igreja, a mídia, amigos, internet. É trabalhar a questão do conhecimento, no sentido de instruir, formar, informar, mas ao mesmo tempo levar esse indivíduo a uma consciência e a um conhecimento da vida e para a vida... Então, eu acho que essa função social de inserir o indivíduo na sociedade compreende todas as relações que são traçadas ali: o respeito às leis, o respeito ao outro, o respeito ao ambiente. (José)

Ainda de acordo com este professor, é fundamental uma educação pautada pela ética e moralidade, embora a educação que predomina seja aquela pautada apenas para a “questão do conhecimento, da instrução, da formação para preparar para o vestibular, para preparar para a faculdade, e deixa de lado a formação humana”. Ele ressalta a importância da educação que tem como meta a promoção da ética, do respeito à dignidade e da própria autonomia do educando, pois o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. O professor é constantemente desafiado:

O que eu posso falar? De que eu posso falar? O que eu não posso falar? Como eu devo proceder em relação a uma situação de humilhação, de violência? O que eu devo fazer para buscar que todos tenham os mesmos direitos? Mesmo sendo diferentes... Então, a ética, no meu ponto de vista, é trabalhar o relacionamento humano, o respeito entre todos dentro do espaço escolar, dentro de qualquer instituição da sociedade. Ainda é um ponto que a escola peca, as pessoas se ocupam demais muitas das vezes em transmitir só conhecimento. (José)

José acredita que esse trabalho só se realiza quando é feito em equipe e quando busca trabalhar a realidade sociocultural da escola. Isso significa, por exemplo, conhecer o gosto, a predileção, às vezes a tradição da cultura local. O Ciep está inserido na comunidade Aroeira e recebe alunos dessa comunidade; a equipe pedagógica faz escolhas, mas também atende às preferências de seus alunos e da comunidade.

Então, por exemplo, se tem um festival de dança e as meninas vão querer dançar *funk*, a gente não tira o *funk*... A gente tenta incrementar, colocar mais alguma coisa com o *funk*. No início do ano, a gente tem uma cultura local do boi pintadinho... A gente leva o boi à escola e faz uma batucada lá dentro da escola... O pessoal gosta de festa junina, a gente faz a festa junina, mesmo sabendo que tem uma conotação religiosa, às vezes, para algumas pessoas... Há evangélicos que participam porque entendem que é uma festa, entendeu? Então, a gente sempre tenta pegar todas as atividades ligadas ao que eles gostam de fazer, entendeu? (José)



O professor José complementa sua fala falando sobre a realidade da Comunidade Aroeira, onde o Ciep Brizolão 309 está inserido:

Tem facções criminosas lá e que geram até a rixa de bairros. A maior escola do Estado nessa localidade é o Ciep. Você tem outras escolas, mas a minha escola é que concentra a maior quantidade de alunos. Os pais não gostam de tirar os filhos dali para mandar para outros lugares, porque a tendência é ter rixas por causa dessa questão da facção. Então, pessoas de determinado lugar, que é da facção tal – às vezes nem é, mas mora naquele bairro – não pode ir para lá porque já tem briga, já tem confusão... Então, eles tendem a concentrar tudo dentro do próprio bairro. (José)

Ele nos diz que também é “morador dessa área periférica, com criminalidade do tráfico de drogas, certa pobreza, mas não tanto miséria [...] Acho que me considero das camadas populares, mas ao mesmo tempo tenho graduação, mestrado, emprego, que me dão boas condições. É complicado definir, mas acho que sou sim...” Acrescenta que foi convidado a assumir a direção da escola por ser morador do bairro, ex-aluno e também considerado um bom professor, que desenvolvia atividades diferenciadas com os alunos.

Meu caminho de diretor foi assim: em 2005 assumi uma matrícula no estado, fui trabalhar com Filosofia na escola, onde fiz ensino médio, localizada na área onde sempre morei e moro. Já estava dando aula há dois anos na escola e em 2008 fui nomeado diretor, e permaneço até hoje. (José)

*3.1.11 Rute: “A Educação tem papel fundamental na transformação social, mas ela não faz tudo sozinha; ela pode alguma coisa, mas não pode tudo, não resolve todos os problemas”*

No momento da entrevista, na universidade onde cursa o último ano de seu doutorado em Educação, Rute, 41 anos, atuava como orientadora educacional do ensino fundamental. Estudou em faculdade privada de Nova Friburgo, interior do Rio de Janeiro, onde fez Pedagogia. Seus pais estudaram pouco: a mãe fez apenas o primário e hoje é costureira; e o pai, que trabalha com vendas, cursou até a 8ª série. Ambos são aposentados, mas continuam “na ativa”. Tem um irmão mais novo, sargento na Marinha, que acabou estudando Teologia e é pastor.

Rute cursou o nível fundamental e o médio em escolas públicas em Friburgo. Quando entrou para o ensino médio, a mãe determinou: “ou você vai fazer o curso normal, vai conseguir um emprego e entrar na faculdade para fazer o curso que você quiser ou então você vai fazer formação geral, arrumar emprego como secretária, caixa de mercado, e não vai conseguir estudar mais”.

Foi a partir daí que ela resolveu fazer o normal, mas com o objetivo de ter um emprego e poder pagar a faculdade. Ainda aluna, descobriu “que ser professor era uma delícia; entrei numa sala de aula e nunca mais saí. Eu estou desde os 16 anos dando aula. [Depois] fui fazer faculdade de Pedagogia e aí a minha formação foi toda na área de Educação. Não me arrependo da escolha que eu fiz”. Depois, ela fez duas especializações: em Orientação Educacional e em Currículo e Prática Pedagógica, na PUC-Rio.

Fiz Orientação Educacional e trabalho até hoje com, a função de orientar os alunos nos estudos. Então, o que eu tenho feito? Tenho convidado famílias e alunos individualmente, caso a caso, e a gente vai trabalhando... É extremamente trabalhoso, porque é individual, mas eu acho que é uma forma de considerar as diferenças. Um aluno que não está acompanhando a escola não tem o mesmo motivo que outro aluno que não está acompanhando... Às vezes na mesma turma. As situações são distintas e conseqüentemente as ações também precisam ser distintas. (Rute)

A professora considera que o papel social da escola, hoje, é colaborar na formação de sujeitos. Ela não acredita no discurso de que a escola está assumindo papéis que não são dela, pois afirma que a escola tem um papel diferente no momento atual:

[...] não pode ser mais a escola que era há 30, 50 anos atrás, e principalmente não pode ser a escola que a gente idealiza. Ela precisa ser uma escola pro sujeito que ela atende. Se esse sujeito chega com determinadas necessidades, a gente precisa, de alguma forma, buscar atender essa demanda de forma a colaborar na formação daqueles sujeitos para um “ser mais”, como diria o Paulo Freire. (Rute)

De acordo com Rute, a visão da escola há um tempo atrás era diferente: “Se eu pensar, por exemplo, na escola que eu estudei. Era uma escola pública, mas era uma escola extremamente disciplinadora em todos os sentidos, tanto no que diz respeito ao conhecimento quanto no que diz respeito à disciplina enquanto comportamento, enquanto atitude”. A escola valorizava isso porque, de alguma forma,

[...] a sociedade em que ela vivia, o grupo em que ela vivia, valorizava... A gente tinha uma escola muito preparada para moldar os sujeitos para um tipo de sociedade ideal. Acho que hoje, embora a gente possa até perceber em alguns momentos uma tentativa de que essa ideia permaneça, você não consegue mais ter esse modelo ideal de escola. (Rute)

Ela confessa que isso a angustia um pouco. Para ela, tanto a escola quanto a função do professor não estão prontas, não estão determinadas *a priori*. “Não consigo pensar um modelo de escola que atenda a todos da mesma forma. Isso não funciona. Não sei se algum dia funcionou, entendeu? Mas, nesse momento, eu percebo que não funciona.”

Mesmo se a gente pensar na rede pública, por exemplo, a diversidade que você encontra. Mesmo que você tenha diretrizes e a determinação de uma função geral para as escolas, cada escola, cada instituição vai fazer uma leitura, uma apropriação dessa função e vai desenvolver um trabalho que é diferente do da instituição ao lado. Você não consegue fazer isso da mesma maneira. São escolas que seguem os mesmos princípios pedagógicos e filosóficos, mas a prática delas é diferente. Mesmo que você coloque um determinado ideal a ser alcançado por todas elas, na prática o público é diferente. A gente trabalha com pessoas, não dá pra você trabalhar com formas. (Rute)

Rute comenta o discurso que tem sido veiculado e que relaciona o problema da educação com a má formação do professor: “E se a gente oferecesse uma educação melhor, tudo se resolveria. A gente sabe que na verdade não é isso. [...] tem um problema estrutural por trás disso, muito mais amplo do que só a formação do professor, o que não significa que ele não precise de uma boa formação.” Ela descreve o ideal de educação hoje favorável a esta realidade:

[...] eu acredito que o trabalho hoje precisaria ser um trabalho de construção. Qual o desafio que a gente tem nessa realidade? É esse? Então, de que forma a gente pode tentar agir... Que pode dar certo ou não. Mas é construção. O nosso discurso, qual é? Estamos jogando tudo pra cima da escola, de tudo é a escola que tem que dar conta... Isso não é responsabilidade nossa, é da família... O que é isso, pra mim? É um discurso de quem quer escapar da responsabilidade. Foi o que eu disse antes. (Rute)

Rute comenta que há uma desvalorização da educação e, conseqüentemente, o professor sofre socialmente. “Desvalorização em todos os sentidos, não só na questão financeira, que é crônica e palpável para todo mundo, mas a desvalorização da função, o saber do professor hoje não é valorizado socialmente, por mais que você estude, se aprimore, você hoje dentro da escola não é valorizado”. Ela acredita que isso ocorra porque, hoje, todos entendem de educação:

[...] você recebe famílias que acham que podem dizer pra escola como ela deve funcionar, como o professor deve trabalhar, então temos uma desvalorização que vai desde o aspecto financeiro até o aspecto do saber, do conhecimento, dessa função social, que talvez não seja tão reconhecida. (Rute)

*3.1.12 Débora: “A escola não está dando conta, só está aumentando o número de alunos com dificuldades e a escola não está conseguindo atingir as metas”*

Débora atua na sala de leitura há dez anos, com turmas que vão da educação infantil ao 5º ano do fundamental, na Escola Municipal “Senador Correa”. Tinha 45 anos quando conversamos, em 2014, em sua residência. Morou e estudou em Campo Grande, zona oeste do Rio de Janeiro, até sua idade adulta, quando se casou. “Eu vim de uma área bem carente. Na

minha infância, a gente não tinha uma biblioteca na escola e no ensino médio tinha uma biblioteca fechada na escola.”Ela é casada com engenheiro e professor, e os três filhos concluíram estudos universitários. Os três frequentaram escola particular na zona sul do Rio de Janeiro, em situação bem diversa de sua própria experiência em escola pública.

Débora fez o ensino médio e depois uma complementação pedagógica na Escola Municipal “Senador Correa”. Tornou-se professora para ajudar os filhos na escola, mas logo em seguida fez o concurso para o município do Rio de Janeiro e, “no ano seguinte, já estava dando aula”. Ela explica por que foi fazer a complementação pedagógica e não a escola técnica de Química, como pensou inicialmente:

A minha motivação foi materna. Porque minha filha era muito curiosa, tão curiosa, eu comecei a assistir o *Salto para o Futuro* na televisão, era um programa de formação de professor. Eu achava muito bom, me estimulou bastante. Engraçado que eu nunca quis ser professora. Eu não queria dar aula para crianças, eu tinha vontade de dar aula para adultos. E assim, eu fui levada para a escola, para trabalhar com crianças, e eu adoro. Eu gosto do trabalho, do que eu faço. (Débora)

Débora é professora há 15 anos e atuou apenas no ensino público. Foi fazer Pedagogia em 2007 e finalizou em 2010, em um curso a distância que a Uerj mantém em parceria com a UAB. A professora descreve a realidade da escola pública quando foi aluna, sua dificuldade em passar no vestibular logo que terminou o ensino médio e, também, as desigualdades sociais e culturais em determinados locais e em outros, não. Ela faz o seguinte comentário:

Por que eu tive muita dificuldade de entrar na faculdade quando terminei o ensino médio? Eu fui privada de muita coisa, então eu acho que a igualdade tem que abraçar a todos, em todos os sentidos. Tem que ter a biblioteca, tem que ter o cinema, tem que ter o teatro, tem que ter shows. Tem show aqui, tem que ter em outros lugares também. Tem que ter lazer. Tem que oferecer isso para todo mundo. É um prejuízo para a gente, é uma lacuna que fica na vida da gente e a gente tem que correr atrás adulto, com uma dificuldade maior. (Débora)

Para ela, ser professor hoje tem uma função fundamental que é ajudar o aluno a ver o mundo com outra perspectiva. Ela fala sobre sua primeira experiência em um Ciep, em Rio das Pedras:

[...] uma realidade cruel. Crianças que vinham do Nordeste, crianças muito pobres, que chegavam em qualquer época do ano e saíam a qualquer época do ano, então tinha muita rotatividade, carência muito grande, carência financeira, alimentar também. Daí o professor e a escola devem suprir essa carência de uma outra forma, com a educação... E, às vezes, a gente não consegue, não é? Porque a carência é tanta que a educação não é suficiente.

Então, eu acho que a gente tem que ter vários olhares ali, para aquela criança, para aquela situação. (Débora)

Débora trabalha com turmas da educação infantil e do 1º ano do fundamental na sala de leitura, duas vezes por semana. Ela sabe que os alunos da escola são “filhos de porteiros da região, filhos de empregadas domésticas e moradores de comunidades próximas à escola, pessoas do Morro dos Prazeres, Morro do Santo Amaro, e que, apensar de serem desses locais, eram alunos excelentes”. Nesses casos, ela percebe a participação da família, a responsabilidade e a importância que a família dá à escola.

A importância que a família dá e a dedicação que ela tem com essa criança diante da escola... A responsabilidade dela diante da escola... É assim o esforço que ela tem com seu filho na questão mesmo de verificação, de cuidado e de atenção. Tem aluno muito bom, muito bom... Assim, eu acho que não depende, nesse caso, do local de moradia. (Débora)

A professora também afirma que a escola convive com um número cada vez maior e assustador de crianças com dificuldades de aprendizagem: “em tantos anos de escola, a criança não consegue aprender a ler, ler palavras simples, textos. Uma história curta”. Ela diz que alguns alunos podem realmente ter problemas de aprendizagem, mas ela acha que existe um grande número de alunos que não querem nada, pois essas crianças “não conseguem fazer uma leitura simples de um livro de literatura, fazer um conto, você propõe alguma coisa e ela faz uma outra associação totalmente diferente”.

O aumento da dificuldade de aprendizagem em relação à leitura, segundo ela, seria devido ao fato de que “A escola ainda é a mesma. A gente vive na era digital e a escola ainda vive as práticas da cópia, do ba-be-bi-bo-bu e do ditado [...], temos professores jovens que trabalham com o ditadinho, ligar as palavras, cobrir as letrinhas, a cópia”, mas os alunos vivem em uma sociedade dinâmica, que tem de lidar com várias coisas ao mesmo tempo, e a escola e os professores ainda sobrevivem com práticas arcaicas. Ela descreve o mundo social da escola:

As práticas são antigas. É porque a gente senta enfileirado, um atrás do outro, o quadro está lá na frente, o professor também está lá na frente... Mas quando a gente dá mais voz para o aluno e deixa ele colaborar, ajudar, participar desse momento da educação também como alguém que sabe, que tem coisa para ensinar, ele se mostra mais responsável. (Débora)

Débora ressalta que o desafio atual da escola é fazer com os alunos “percebam que a educação é o melhor caminho da vida deles”. Ela conta que algumas vezes diz aos alunos: “Vocês têm professores excelentes, a escola vai oferecer para você o melhor e você vai

conseguir tomar decisões na sua vida, que vão te deixar feliz ou não, mas vai ser uma decisão sua. Agora, se você deixar isso de lado, não aproveitar isso, você não vai ter essa opção”.

Essa educadora acredita que, por ser professora de sala de leitura e não aplicar prova, não tem a preocupação de ensinar conteúdos, alfabetizar, mas conta que, por intermédio da literatura, desenvolve o trabalho de tentar atrair a criança para o mundo da leitura: “A sala de leitura não tem esses exercícios, essas regras, os conteúdos, mas buscamos envolver o aluno para que ele possa aprender e conhecer de forma lúdica”. Segundo ela, na sala de leitura as coisas acontecem de forma mais tranquila. Ela descreve um pouco esses momentos:

Na sala de leitura a gente consegue que eles participem. E, quando a gente coloca o aluno, por exemplo, para ter uma participação mais ativa num evento, desenvolver coisas diferentes... Então aquele aluno que às vezes você não consegue trabalhar nada com ele, porque ele não quer, ele participou, foi ativo, foi dinâmico, ajudou na criação do trabalho, se sentiu responsável, cuidadoso. (Débora)

Do seu ponto de vista, a escola deveria oferecer uma educação de forma comunitária e que conseguisse atingir os pais, para que eles pudessem atingir seus filhos:

Acho que é assim, se a escola conseguir atingir os pais, fazer com que os pais incentivem os filhos. Eu acho que os pais têm que perceber esse valor da escola e mostrar esse valor para o seu filho... Que pelo menos fale para ele, que cobre dele, que esteja ao lado dele, que ajude, que apoie. (Débora)

*3.1.13 João: “Toda instituição educacional deseja a homogeneização, porque está pautada na ideia de planejamento, de regras, de disciplina, voltada para aquela ideia de aluno ideal”*

João lecionava no fundamental do 1º ao 4ª ano. Tinha 25 anos no momento em que foi entrevistado, na universidade em que atua como professor contratado e onde participava de um grupo de pesquisa. Sua mãe fez o curso normal e lecionou bastante tempo sem a graduação em Pedagogia, que terminou em 2008; agora, ela leciona na educação infantil e também tem uma especialização em Orientação Educacional. Mas João mora com os avós desde criança (pais divorciados), tendo frequentado escolas pública e particular. Coursou geografia na Uerj Duque de Caxias. Finalizou o mestrado em Educação, Cultura e Informação em 2014, na mesma instituição onde fez a licenciatura. Atualmente, finaliza uma especialização em Supervisão, Inspeção Escolar e se prepara para tentar o doutorado em Educação na área de Direitos Humanos.

Bem cedo decidiu ser professor, influenciado pela mãe. João comenta que ser professor é algo comum na família dele, mas acredita que as experiências que viveu na escola também contribuíram para a escolha.

Iniciou-se no magistério quando ainda estava na universidade, em uma escola próxima a uma comunidade em Duque de Caxias, com turmas do 1º ao 4º ano do fundamental. Ele também participou, durante a graduação, da iniciação científica em grupo de pesquisa do Núcleo de Educação Continuada (NEC), como bolsista:

[...] a maior parte desse período que eu estive na escola, eu estava trabalhando diretamente com a temática dos direitos humanos no NEC. O NEC trabalhava com duas perspectivas: uma de educação ambiental e uma de educação em direitos humanos. Então, no NEC eu comecei a ter contato com essas experiências referentes à formação de educadores em direitos humanos. (João)

João comenta que, geralmente, na graduação não são oferecidas disciplinas com a temática de direitos humanos e educação, mas que na Faculdade da Baixada Fluminense (Febef)/Uerj Duque de Caxias, onde se formou,

[...] é oferecida uma disciplina eletiva chamada Escola, Violência e Direitos Humanos, que é oferecida pela minha orientadora de graduação e mestrado, professora Áurea Helena, que estava de licença para o doutorado dela durante a maior parte da minha graduação, de modo que essa disciplina não era oferecida porque era uma disciplina eletiva e só ela dava essa disciplina eletiva para Pedagogia. (João)

Depois de ter finalizado o mestrado, em abril de 2014, João foi aprovado em um processo seletivo na Uerj Maracanã, na disciplina Educação Inclusiva, na qual “a gente trabalha com questões étnico-raciais, questões de gênero e sexualidade e questões de educação especial”. Segundo ele, ainda há entre os alunos concluintes da formação em Pedagogia, uma resistência muito grande, “por exemplo, com as ações afirmativas dentro da universidade”, e os alunos tentam articular argumentos para justificar um posicionamento contrário às cotas. Eles tentam “simplificar o racismo a uma questão social: ‘Ah, a cota racial não deve existir, deve existir a cota social...’ ‘Ah, mas eu sou branco, eu também sofri preconceito, era chamada de branquela, disso e daquilo’”. João considera muito “curioso perceber esses posicionamentos em alunos do 7º período e em um curso de Pedagogia”.

Para João, ser professor hoje não se limita a ensinar, porque esse ensinar está submetido a determinado conteúdo. “Então, eu penso que ser professor é ter consciência que está influenciando diretamente na vida das pessoas, de uma forma ou de outra.” Ele acredita que o professor deve questionar a prática hegemônica, que consiste em o professor deter o conhecimento e o aluno ser um mero aprendiz. O questionamento abrange todo o processo:

[...] não só a partir do que se vai ensinar, mas da forma como esse ensino vai ser feito, e em que medida há uma relação entre ensino e aprendizagem, e de que forma se compreende a inserção da escola na sociedade, e de que forma se compreende como a sociedade entra na escola. (João)

Mas João percebe que essa mudança não é fácil, pois a própria instituição escolar nem sempre reconhece a nova prática docente como legítima.

O espaço escolar é visto pelo professor como um espaço de possibilidades. Logo, o professor não pode limitar-se a ser um transmissor de conhecimento porque “ele é um agente de socialização... Ele interfere diretamente na sociedade, na medida em que funciona como referência e na medida em que a sociedade atribui a ele um determinado poder”. Para João, o professor deve estar consciente de que pode usar esse poder que lhe é concedido socialmente da seguinte forma:

Eu acho que deve ser utilizado para mediar o diálogo, possibilitar e valorizar a construção de pensamento e não só a adequação de um padrão de pensamento que vai se apresentar ao aluno como correto, desvalorizando os caminhos que ele poderia fazer. Eu acredito que seja mais por essa linha de fomentar a descoberta, a discussão, e não só compreender o aluno como agente passivo. (João)

O professor fala sobre as tentativas de construir uma prática pedagógica diferente na escola, que foge daquilo que a sociedade espera, mas, para ele, a própria sociedade questiona a validade dessa prática docente. Como, por exemplo, no caso das datas comemorativas : “19 de abril é Dia do Índio. Se o professor do 1º segmento não pinta as suas crianças e bota uma pena na cabeça delas, não está comemorando o Dia do Índio”.

Sim, é muito comum na escola. Acontece muito na sala de aula, não só na sala de aula, mas é no próprio ambiente escolar, para além da sala de aula. É o que justifica nós termos disciplinas formadas em licenciaturas separadas. Você é professor de Geografia, você é professor de Matemática. Isso identifica que você tem que dominar Geografia, o resto você não precisa dominar. E é o que possibilita o discurso da interdisciplinaridade, dos conteúdos transversais. Por quê? Porque se percebe que isso é uma compartimentação do conhecimento. (João)

João reitera que, desde a concepção da escola como uma instituição de produção de conhecimento, o papel restrito à transmissão sempre foi muito presente.

[...] no decorrer do tempo, isso começa a ser questionado, mas não desconstrói a ideia. Por isso é tão importante que os professores tenham uma postura de reflexão na sala de aula e traçar estratégias para que os alunos, quando construam sentido sobre escola, sobre sala de aula, sobre aluno, os sentidos estejam mais adequados do que o que construímos em uma escola tradicional. (João)



Em sua avaliação, mesmo nas escolas que se declaram construtivistas ou escolanovistas e adotariam as novas teorias que tentam desconstruir a visão de escola tradicional, o cunho tradicional ainda é muito presente. Então, o principal desafio da escola, uma vez que o ensino básico é obrigatório no Brasil, é justamente esse de possibilitar a formação de “pessoas, já que elas têm que ir pra escola, que se constituam enquanto sujeitos reflexivos, sujeitos de direito, sujeitos empoderados, que conhecem os caminhos que levaram a sociedade a se constituir como ela se constitui hoje, e não só numa perspectiva de conteúdo”, mas numa perspectiva de cunho emancipatório e democrático. ““Ah, eu vou estudar a República, eu vou estudar o Império Brasileiro’... Sabe? Mas perceber de que forma os sentidos foram construídos nessas épocas e como que esses sentidos foram construídos antes. Eles ainda estão ou não presentes na sociedade atual? ”

Só que na escola é tudo transmitido de modo muito automático e utilitário:

Você tem que fazer isso porque depois você vai fazer uma prova, você tem que fazer um ensino médio bom pra você fazer um vestibular depois. [...]. Você não faz o vestibular porque você fez um ensino médio bom. Você vai procurar fazer um ensino médio bom porque você quer fazer um vestibular depois. Aí, começa a haver uma inversão do objetivo. Você não vai entrar numa faculdade porque você se constituiu uma pessoa, sabe? Que se apropriou de alguns conceitos, essas coisas... Toda a validade da escola acaba sendo desprezada porque ela vai servir pra você galgar outro e outro degrau. (João)

Essa questão acaba reforçando ainda mais que se trabalhe de determinada forma na escola, excluindo alternativas à produção de conhecimento tradicional. “Se você perguntar pra qualquer pessoa, ela vai falar que a educação não vai bem. Mas é uma escola que ainda está dando resultados porque as pessoas chegam, passam uns anos lá e depois saem com um diploma.”O diploma que se recebe diz que se está apto a exercer determinada função na sociedade. “Não interessa se você aprendeu ou não. O importante vai ser esse papel que vai te dar o poder de dizer que você passou por aquele período de escolarização.”

Então, por mais que ela seja uma instituição reconhecidamente falida, ela é uma instituição que continua sendo reproduzida. As pessoas não sentem necessidade de realmente possibilitar uma mudança na escola. Por quê? Porque teoricamente ela ainda está dando resultado... Quando esse tipo de discussão começa a tentar interferir na escola, começam a se construir muitos bloqueios. Então, se você reconhece que a escola está dando certo, na medida do possível, você não mexe nela. (João)

Os alunos da escola onde João atuava eram moradores de uma favela em Duque de Caxias.

É um espaço que a gente sabe que tem questões de tráfico, que a violência está muito presente. Quando eu trabalhei lá, não tinha UPP, mas às vezes passava camburão na porta da escola. E havia alunos, geralmente rapazes um pouco maiores, eram raros os casos que a gente sabia, ‘Ah, Fulano já está trabalhando em alguma coisa lá dentro’. Mas, pra eles isso não era uma questão. Para os alunos, sabe? Não era algo alarmante como pode parecer para quem está de fora. Era algo naturalizado, normal. (João)

João comenta que quando acontecia algo mais grave, como um tiroteio, isso trazia certa instabilidade para a escola, mas para os alunos, moradores da favela, era algo normal, pois já fazia parte de seu contexto.

Segundo o professor, os alunos tinham família, as famílias trabalhavam “e, ao contrário do que possa parecer, a maior parte dos alunos tinham pai e mãe, quando não tinha pai e mãe, tinha sempre uma avó, era muito comum, que assumia aquilo como uma responsabilidade”. João questiona o modelo de família construído pela sociedade: pai, mãe e filhos. “É você ter pai, mãe, irmão, cachorro, por quê? Porque passa na televisão, naquela propaganda de margarina, que é assim que a família deve ser. Então, outras formas de constituir família acabam sendo desprezadas no cotidiano da escola”.

Ele também comenta que a maior parte dos alunos são negros. Ele não fazia essa distinção sobre sua sala de aula, mas um dia mostrou uma foto de sua turma para um amigo paulista e “aí ele me perguntou: A sua escola só atende negros?” Ora, diz João,

[...] no subúrbio a população é majoritariamente negra. E é muito curioso que, diante disso, a gente vê essa classificação entre os alunos. Porque a maioria dos meus alunos não se consideravam negros, apesar de outras pessoas com certeza considerá-los negros. E aí é que eu acho que entram as questões da ação afirmativa de autodeclararão, porque aí você vai saber se você se considera ou não a partir do que você acha. Claro que isso também possibilita burlar o sistema e coisa e tal. (João)

João afirma que a maioria dos professores sonha com um aluno ideal em sua sala de aula, o que geralmente não se realiza. E o que acontece quando esses alunos não espelham o aluno ideal que o professor deseja e espera?

[...] crê que esses alunos são os alunos diferentes, e na medida do possível eles vão se adequando ou sendo adequados nas estatísticas do fracasso escolar.... Tem uma entrevista que eu li uma vez, de uma professora que foi interrogada sobre isso, se havia racismo na sala dela. E ela falou que não, porque ela considerava todos os alunos como se fossem brancos. E é exatamente esse o discurso que aparece: “Tem preconceito na sua sala de aula?” “Não, eu trato todo mundo igual”. Quando a ideia não é tratar todo mundo igual, mas perceber as diferenças e reagir a essas diferenças de modo igual. A reação às diferenças deve ser igual, não tratá-los como igual e as diferenças, excluí-las. (João)

Falando sobre a dura realidade dos alunos “ruins” na sala de aula, ele descreve como são tratados os “bons” e os “ruins”:

Aí você tem aqueles alunos que são considerados ruins e tem aqueles que são considerados bons. Geralmente, esses que são considerados bons são aqueles que se sentem à vontade na escola porque eles são tratados bem na escola. [...]aqueles que são ruins são aqueles que são tratados mal na escola, sabe? A escola é agressiva com eles. Por quê? Porque eles não se adéquam. (João)

Aqui João retoma a questão do preconceito racial, ou seja, decorrente do fenótipo, da aparência, cor da pele etc. Ele acredita que, se for feita uma estatística, ficará claro que, em geral, os alunos considerados ruins são negros.

As pessoas negras sofrem preconceito o tempo todo e isso a gente não percebe. Então, elas recebem um tratamento diferenciado o tempo todo. É claro que eu estou generalizando aqui, mas eu entendo que não seja uma generalização. Aí, chegam dois alunos para pedir pra ir ao banheiro, por exemplo, um que você considera bom aluno e um que você considera mau aluno. Você obviamente vai estar mais inclinado a deixar ir o que é bom aluno; o que é mau aluno, você vai achar que ele está querendo sair para ficar andando, você já vai construir sentidos sobre ele de uma outra forma. Aí, quando você coloca em estatísticas raciais, você vê que os alunos que recebem mais “não” o tempo inteiro são os alunos negros. Aí o professor vai se considerar racista por isso? Não, ele vai falar que não. “Eu estou tratando ele assim não porque ele é negro, mas porque ele se comporta mal”. Quando, na verdade, ele se comporta mal não porque a cor da pele faz ele se comportar mal, mas porque a sociedade reage a ele de uma forma diferente. (João)

*3.1.14 Davi: “Tem um discurso na escola de que os alunos das camadas populares chegaram à escola, só que a gente não se dá conta de que os professores das camadas populares também chegaram à escola”*

Professor do primeiro segmento do ensino fundamental desde o ano de 2009, Davi tinha 28 anos quando foi entrevistado, em 2014, na própria escola; é natural de Salvador, Bahia. Começou a dar aula com 23 anos e atualmente é professor contratado em uma escola pública da rede federal, localizada em subúrbio do Rio de Janeiro, e ensina em uma turma do 4º ano. Também atuou em projeto de leitura e escrita, no pré-vestibular comunitário na Mangueira, comunidade pobre que sofre com a violência. O pai fez o ensino fundamental e a mãe é costureira e concluiu o ensino médio. É filho único e sempre morou com a mãe e a avó. “Eu fui criado por uma formação de família de mulheres. Minha avó foi divorciada do meu avô, minha mãe, separada do meu pai. ”

Davi sempre estudou em escola pública, mas a alfabetização e o início das séries iniciais alternaram-se em escolas particulares bem pequenas do seu bairro. “Eu sou um menino que veio das camadas populares. Então a educação, ela fez sentido na minha vida a partir do que a minha mãe entedia o que era ter educação.” Segundo ela, a escola traria mobilidade social: “Ir à escola, ter conhecimento me levaria a uma mudança social, da minha condição, das camadas populares, filho de costureira, mãe solteira e divorciada”. Davi é o primeiro da família a cursar o ensino superior e até hoje é o único da família da mãe a estudar em universidade pública.

Desde pequeno foi tomado pelo desejo da valorização da escola como espaço social, que traria uma mudança de vida. No ensino médio, fez a opção pela formação geral, que era muito comum, e nesse período decidiu que seria professor:

Eu lembro que com 16 anos eu tinha aula de Sociologia, História e Filosofia e os professores sempre questionavam: “O que você vai fazer? O técnico? Vai seguir as áreas duras?” E eu lembro que, com um grupo de alunos, eu lembro que era uma terça-feira, debaixo de uma mangueira, assim, à esquerda da minha sala, a gente ficou construindo e dialogando, e ali eu falei assim “Ah, eu quero ser professor de História ou de Sociologia”. Mas, na época, a gente também analisava currículo, ementa, questão financeira, salarial, a gente entendia que História tinha mais campo. E ali eu acabei escolhendo ser professor. Naquele momento, com 16 anos, eu acho que, carregando esse aspecto da minha história de vida, com a minha formação e a crítica que eu tinha no ensino médio. (Davi)

Seu desejo era cursar História, mas teve de fazer a opção pelo curso de Pedagogia na Uerj, pois não foi muito bem na primeira etapa do vestibular. Assim, tomou a decisão: “Eu acho que vou escolher a Pedagogia pela questão candidato/vaga, algo que é muito comum aqui, e depois eu mudo para História ou Sociologia”.

No terceiro período, meu CR [nota] era 9 pontos e alguma coisa e eu tive a oportunidade de mudar para História, mas aí eu já entendia que a Educação fazia parte do que eu acreditava. Então, eu falei “Eu vou terminar Pedagogia, depois eu tento a História ou a Sociologia”. Acabei fazendo isso, né? Terminei a Pedagogia e eu falei assim “Quis ser professor”, tendo essa consciência política muito clara no campo da Educação. (Davi)

No segundo período do curso de Pedagogia começou a atuar como explicador, no reforço escolar para alunos com dificuldades, em escolas particulares de seu bairro. Durante a graduação na Uerj, foi bolsista de iniciação científica no grupo de pesquisa e extensão do Núcleo de Etnografia em Educação (NetEDU), e também assistente em um projeto denominado “*Entre as ruas e a escola*, que tinha como objetivo investigar o processo de reinclusão de alunos excluídos, em seu retorno à escolarização formal”. Nesta pesquisa, trabalhou com meninos “em situação de rua que viveram/vivem uma trajetória duramente marcada pela desigualdade

social”. Participou de outras pesquisas e desenvolveu o trabalho final de curso sobre o fracasso escolar de crianças das camadas populares.

Davi fez outra graduação, em Ciências Sociais, pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS/UFRJ). Em 2010, concluiu a especialização em Relações Étnico-Raciais e Educação: uma Proposta de (re) Construção do Imaginário Social, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ). E, em 2013, finalizou o Mestrado em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/Uerj), em São Gonçalo.

O professor expõe dois modelos do que é ser professor no contexto atual, para justificar seu posicionamento sobre a questão. O primeiro modelo “seria aquele professor que professa o saber. E, porque ele professa um saber, ele acredita que ele transmite um conhecimento aos seus alunos”. Para Davi, ser professor ultrapassa esse modelo e essa perspectiva de ser apenas um educador que transmite conhecimento, que professa um saber, de acordo com a visão “bancária” que Paulo Freire tanto criticou, sendo os educandos meros receptores de um único saber, transmitido pelos professores sem uma relação de diálogo, reflexão e contextualização. Ele comenta que ainda existe “professor assim na escola, eu tenho amigos que trabalham nessa perspectiva”. Segundo ele, o trabalho do professor é muito mais do que professar um saber, mas o professor é aquele que

[...] media o saber e, por isso, ele ensina alguma coisa, um currículo, um conteúdo, formação humana a alguém, aos seus alunos. Eu trabalho muito nessa perspectiva de mediação. Então, no meu caso, professor é mediação. Mediação de mundo, de linguagem, de negociação também. Eu tento me ver como professor nessa perspectiva. (Davi)

Davi afirma que se tem discutido muito a formação do professor, e que fez o mestrado em formação de professores e leu muito sobre a questão. Acredita que o professor também exerce um papel político na sociedade, “e aí eu entendo política que extrapola a questão de partido, mas que envolve as relações de poder, eu aprendo muito isso com as minhas colegas que têm mais experiência de magistério”. Para ele, o professor também tem responsabilidade sobre a aprendizagem do aluno, porque “é também uma ação política, então é também uma função do professor”.

Por isso, a gente cria estratégias, a gente discute, trabalha sobre isso. E, assim, eu participo desse movimento, o movimento de estudar, o movimento da formação. É claro que a gente não dá conta de tudo, atuar em todas as trincheiras. Mas, assim, na sala de aula, o compromisso, a responsabilidade que eu tenho, eu acho que isso deve ser muito claro, né? (Davi)

Segundo acredita, não há um único modelo de escola, mas “escolas”, no plural. A escola é também um vai e vem. Ele não acha que a escola é linear, mas um processo de idas e vindas:

[...] é um caminhar, é um ir e vir e vai depender muito do professor em sua sala de aula, de sua formação e de sua perspectiva de trabalho em atender diferentes demandas. Eu vejo momentos em que, por exemplo, a escola em que eu trabalho – que é uma escola pública federal no subúrbio, que atende crianças da classe média, mas também das camadas populares –, chega um momento em que ela é possível, mas chega em um outro momento em que ela volta. [...] a escola mudou, que a escola não é mais a mesma, que a escola é outra escola e que a escola tem que buscar outros sentidos, entendeu? Inclusive na perspectiva do professor: que professor é esse que está ensinando? Quais são essas demandas? Porque eu sou outro e minha escola é outra, então eu não ensino só um saber, eu ensino saberes, esses saberes se confrontam, a escola é um espaço de conflito e a gente vai negociando isso o tempo inteiro. (Davi)

Para ele, o momento da avaliação na escola é um momento de volta, pois, ao mesmo tempo em que a escola tenta reconstruir outras práticas, outros saberes, ela tem de “dar conta do conteúdo, da grade curricular, então eu volto, mas ao mesmo tempo é um espaço que eu trabalho com meus alunos uma diversidade, uma gama de leituras, eu encontro professores dispostos a isso”.

A escola pública, hoje, “tem uma função social que é combater as desigualdades sociais”. Para Davi, existe o conhecimento acumulado pela sociedade ao longo dos anos, mas esse conhecimento não é para todos, então, “eu acho que a escola é o espaço das camadas populares terem contato com esse conhecimento”.

Eu converso muito com meus alunos sobre isso. Meus alunos gostam de um tipo de música. Por exemplo: é o *Lepo-lepo*. Eles escutam isso diariamente. Eu falo assim: “você escutam isso na casa de vocês?” E eles: “Escuto”. “Mas, assim, a escola é espaço de escutar outra coisa também. Então, vamos escutar outra coisa e aí vocês vão ver.” “Gosto do *Lepo-lepo*, não gosto disso.” Exemplo: a gente está trabalhando esse ano com Chico Buarque, eles adoraram *A banda*. Eu trabalho muito com a perspectiva imagética, aí esse também é um trabalho de buscar vídeo, material, foto. Aí, eu baixei o vídeo de uma animação simples, feita em palito, eles adoraram... Aí, levei *A banda* e *João e Maria*. E aí eu mostro.... Eles não gostaram de *João e Maria*, mas eles gostaram de *A banda*. (Davi)

Davi considera que a escola deva ter esse papel de buscar outro conhecimento, outra música, e construir com os alunos novos gostos, novas escolhas: “a escola tem esse papel, essa função de deslocar; de deslocar conhecimentos, mostrar outras possibilidades, para que eles possam, em uma perspectiva crítica, dizer: ‘Eu gosto do *Lepo-lepo* por causa disso, disso e disso’”. Para ele, o aluno tem de aprender a argumentar e dizer por que determinado aprendizado tem sentido em sua vida.

O professor tenta fugir da questão sobre o que é popular e o que é erudito. Segundo ele, a escola tinha um projeto em 2014, ano em que se comemoravam os 70 anos de Chico Buarque. “Eu trabalho os 70 anos do Chico Buarque esse ano, mas nada impede que eu trabalhe, por exemplo, determinadas músicas que aparecem na escola. Ano passado apareceu Anitta. Trabalhamos o *Prepara, da Anitta*”. O professor comenta sobre grupos religiosos e pentecostais dentro da escola que, às vezes, interferem no trabalho do professor quando este propõe determinadas músicas ou temas que não vão ao encontro de suas convicções religiosas. “Eu tenho um grupo lá da escola que é o Pentecostal, isso interfere na prática. Então, eu tento fazer uma mediação de trabalhar no que eu acredito e fazer uma mediação. Tento mostrar aos pais que isso faz sentido na prática pedagógica. ” O professor assinala que na prática, em sua sala, os pais nunca interferiram, mas que há professores que, ao trabalharem com determinados temas – por exemplo, com máscaras africanas –, ouvem de alguns alunos: “isso é coisa do diabo”; e que os pais tentam interferir, mas os professores trabalham mesmo com pais reclamando e escrevendo recados nas agendas.

Teve uma colega, a professora de Literatura, que disse que a família escrevia: “Ah, minha filha não pode escutar história de bruxa porque ela vai estar endemoniada”. E ela falava: “É literatura, Ana Maria Machado”. Ela tem que ter conhecimento e a gente não retrocede por causa disso. Tentamos mostrar à família que é um trabalho que é possível, entendeu? Um trabalho sério, coerente... E aí que eu falo: a política se dá nesse sentido também, de reafirmar que isso é fundamental. (Davi)

De acordo com Davi, a escola ainda tem discursos muito conservadores, tanto na questão da religião quanto na de gênero. “Eu acho que a escola, durante muito tempo – desde aquela coisa durkheimiana de preparar, formar para a moral –, eu acho que a escola ainda é muito moralista. ” Ele sempre escuta, na sala dos professores, comentários que o induzem a pensar que existe uma moral.

Eu já escutei isso: “Ah, o aluno tem um trejeito”. “Ah, o aluno tem tendências à homossexualidade”, como se isso interferisse no que é o sujeito. No meu ponto de vista, não, pois o processo de ensino/aprendizagem constitui o sujeito, e se ele for *gay*, isso constitui a identidade dele como sujeito também. (Davi)

O professor afirma que religião e homossexualidade são duas questões difíceis de serem trabalhadas no cotidiano escolar, pois envolvem a família; e que muitas vezes os professores comentam apenas entre eles, mas não desenvolvem um trabalho de conscientização das práticas pautadas pelos preconceitos, até entre eles próprios.

Eu acho que esse discurso, essa questão da religião, do espiritismo, aparece muito em alunos que saem da escola porque fazem cirurgias espíritas. Tem acontecido bastante essas questões na escola... Falta, a mãe coloca na agenda dele. Eu entendo que faz parte do processo de identidade dele. Então, isso pra mim não é uma questão... E se o aluno for, eu levo o material, da mesma forma do aluno que está com atestado médico. (Davi)

Em conversa com o professor, perguntamos o que ele faria e qual seria o papel da escola em relação ao direito do aluno de fazer parte do processo religioso e a questão da avaliação, caso um desses momentos acontecesse no período de uma avaliação.

Em semana de avaliação nunca aconteceu. Se o aluno for fazer o santo, por exemplo, ele tem direito a isso, a família tem que requerer. Essas cirurgias demoram dois dias, eu acho. Então, ele falta uma segunda, uma sexta. Eu guardo o material, faço anotações na folha, entrego, aviso.... Dou a mesma atenção... A gente tem um programa de avaliação, então, se ele for fazer esse processo, eu peço pra família ir na secretaria e requerer o documento para pedir a segunda chamada, mas eu, particularmente, não impeço, não sou um burocrata que vá impedir isso. (Davi)

Segundo Davi, a escola é chamada, nesse momento, a pensar em muitos desafios e “eu acho que a escola hoje não pode fugir dessas demandas e entender que ela tem um papel fundamental nessa articulação do conhecimento, do conhecimento escolar, dos saberes escolares e dos saberes do cotidiano”. Ele diz ter sempre escutado que a escola perdeu a briga para as novas tecnologias de informação e comunicação; “porque hoje em dia você vai ao Google e acha o mundo, mas, assim, transformar a informação em conhecimento é outro processo. A escola ainda é fundamental para que esta transformação ocorra”.

Então, trabalhar com respeito, trabalhar com essas dimensões, a escola tem como fazer, é papel da escola trabalhar isso. A escola tem como papel deslocar posições porque o aluno chega assim: “Ah, na minha casa, na minha religião”, mas quando ele chega na escola, ele pode aprender outra coisa não da casa, da religião, e se deparar com isso, né? (Davi)

Davi acredita em uma educação emancipatória, que busque articular diferenças dentro da sala de aula;

[...] então, isso também é inerente à minha formação, à minha prática. É difícil, tá, mas eu tento conciliar ali diariamente. Então, tem a formação, tem a sensibilidade e tem essa consciência de que eu sou um agente político dentro da escola. Eu acho que a escola tem que se assumir politicamente nesse sentido e tem professor que vai trabalhar nessa perspectiva emancipatória e tem professor que não vai. Eu me assumo numa perspectiva de que eu trabalho com essas demandas. Dá um trabalho! (Davi)



### 3.2 Experiência profissional e conhecimento sobre direitos humanos dos entrevistados

Tendo em vista as questões da presente pesquisa, procuramos conhecer o grau de conhecimento dos entrevistados sobre direitos humanos e eventual participação em projetos de educação em direitos humanos. O objetivo foi identificar até que ponto, quando existente, essa experiência (projetos, cursos, práticas, intercâmbio) contribui para a construção de um espaço escolar como uma esfera pública democrática, orientada pelos princípios e valores dos direitos humanos que conformam um novo padrão cultural, cujo fundamento é o reconhecimento da dignidade de todo ser humano, com suas identidades e diferenças.

Em seu artigo *Educação de professores e a visão de direitos humanos*, Nancy Flowers (2007) afirma ser fundamental formar professores para que se tornem educadores em direitos humanos e que eles reconheçam que ser um educador em direitos humanos requer lidar com tensões entre ser um defensor e ser um professor.

Segundo a autora, vivemos em uma sociedade global em que as pessoas clamam por justiça social e lutam pelos “que estão presos aos grilhões da pobreza e da discriminação”. Para ela, trata-se de lutas locais e globais que afetam todos nós, mas com um impacto especial sobre a vida das crianças, por isso, mais do que nunca são “necessários professores que possam ajudar os estudantes a entender este mundo complexo e a encontrar seus papéis na criação de uma sociedade humana e justa” (FLOWERS, 2007, p. 270).

Mas, para que isto ocorra será preciso que os direitos humanos façam parte da educação profissional de cada professor. “É cada programa profissional, seja ele pré-serviço ou em serviço, deve realizar metas básicas, que são fundamentais para o bem-estar dos seres humanos” em nossas sociedades (FLOWERS, 2007, p. 271).

De acordo com Flowers, tais metas devem estar entrelaçadas com as tradições de educação moral, global, multicultural e de paz, pois são fundamentais para a educação para a cidadania em uma democracia. São elas:

- 1 Proteger contra abusos futuros aos direitos humanos.
- 2 Reconstruir a sociedade de acordo com os princípios de justiça e dignidade humana.
- 3 Informar e educar sobre direitos humanos, assim como sobre as responsabilidades que os acompanham.
- 4 Promover a nossa própria mobilização e a de outras pessoas para trabalhar em prol daqueles que necessitam de apoio.

5 Aumentar nosso próprio poder por meio de conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para que nos tornemos instrumentos eficazes de justiça global. (FLOWERS, 2007, p. 270-271)

O Quadro 2, a seguir, apresenta dados sobre a experiência profissional dos professores que participaram da pesquisa. O quadro inclui moradia, tempo no magistério, inserção no serviço público ou escola privada, inserção em movimento sindical e participação em algum curso na área de Direitos Humanos.

**Quadro 2 – Moradia, dados profissionais e cursos em direitos humanos**

Professor	Moradia	Experiência profissional	Inserção profissional	Inserção em mov. sindical	Cursos em direitos humanos/outros
Maria	Pavuna	20 anos	Pública	Não	Curso Relações Raciais (UFF); curso Gênero e Diversidade Sexual na Escola (UFRJ)
Ana	Engenho Novo	12 anos	Pública e privada	Sim	Curso de direitos humanos (ONG Ação Educativa, São Paulo); curso Gênero e Diversidade Sexual na Escola (UFRJ)
Marta	Tijuca	28 anos	Pública	Não	Curso Relações Raciais (UFF); curso Gênero e Diversidade Sexual na Escola (UFRJ)
Raquel	Vila Isabel	6 anos	Pública	Sim	Não
Isabel	Taquara	26 anos	Pública	Sim	Palestras sobre direitos humanos na escola onde leciona
Jussara	Itanhangá	6 anos	Pública e Privada	Não	Disciplina na graduação: Os Direitos da Criança e dos Adolescentes; disciplina Direitos Humanos no curso de Pedagogia/PUC-Rio
Lídia	Bento Ribeiro	25 anos	Pública	Sim	Palestra na escola onde leciona; curso Relações Raciais (UFF)
Júlia	Mesquita	8 anos	Pública	Não	Disciplina Direitos Humanos no curso de Pedagogia/Uerj; curso Gênero e Diversidade Sexual na Escola (UFRJ); curso de Libras
Rebeca	Leblon	27 anos	Pública e privada	Não	Palestras na escola onde leciona; curso de educação inclusiva e de cidadania (Projeto Rondon)
José	Comunidade Botafogo	10 anos	Pública e privada	Não	Disciplina Direitos Humanos no doutorado (PUC-Rio)
Rute	Botafogo	24 anos	Pública e Privada	Não	Curso de extensão de Didática que tinha a temática direitos humanos/diferença

<b>Débora</b>	Catete	15 anos	Pública e privada	Sim	Não
<b>João</b>	Duque de Caxias	4 anos	Pública e privada	Não	Direitos Humanos na Uerj e na ONG Novamerica
<b>Davi</b>	Meier	5 anos	Pública	Não	Curso Relações Raciais (UFF); Curso Formação de Educação e Jovens Adultos

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa (2014).

Todos os entrevistados possuem experiências como docentes na educação básica, com expressiva ênfase do 1º ao 5º ano, no total de 12 professores dos 14 entrevistados. Três professores trabalharam apenas do 1º ao 5º ano (ensino fundamental I) e dois professores, apenas do 6º ao 9º ano (ensino fundamental II). Dados sobre experiências com a educação infantil incluem apenas quatro professores.

Sete professores atuaram na coordenação pedagógica, tanto do ensino fundamental I quanto no ensino fundamental II. Três professores já foram diretores gerais e um ainda continua no cargo.

Dois professores também ensinam na educação de jovens e adultos. Cabe destacar que as experiências de alguns professores deram-se também em espaços não formais de educação, como aulas particulares em projetos comunitários ou em pré-vestibular comunitário em áreas carentes.

Do total de entrevistados, cinco estão no ensino superior como professores contratados em universidades públicas ou horistas em universidades particulares, principalmente nos cursos de Pedagogia da Uerj, PUC-Rio e outras universidades privadas do interior do Rio de Janeiro. Apenas dois professores não são habilitados para os anos iniciais e não tiveram experiência nas séries do ensino fundamental I. Todos os professores trabalham na educação básica atualmente.

Onze deles são concursados e apenas três atuam como forma de contrato em instituições públicas ou privadas. Quatro professores participam de movimentos sindicais.

Perguntei aos professores se receberam algum tipo de orientação sobre a importância dos direitos humanos na escola e para a vida durante a formação profissional. A maior parte afirmou não ter recebido nenhum tipo de orientação durante sua formação oficial e que essa formação se deu durante o percurso profissional, muitas vezes pela própria iniciativa.

Dos 14 entrevistados, dois fizeram cursos sobre educação em direitos humanos: uma na ONG Ação Educativa, em São Paulo, e um na ONG Novamerica, no Rio de Janeiro; quatro participaram apenas de palestras na escola onde lecionavam e três fizeram disciplinas no curso de Pedagogia na Uerj, UFRJ e PUC-Rio. Seis professores fizeram cursos de relações raciais e

gênero e diversidade sexual na escola. Uma professora fez curso de extensão em Didática e, na grade curricular do curso, trabalhava com as temáticas de direitos humanos e diferença. Uma entrevistada ressaltou que teve uma professora na licenciatura na UFRJ que abordava essa temática com outro enfoque: “Eram discussões sobre diferença, currículo, racismo na escola, desigualdade sociais. Era uma pessoa da escola, que conhecia a escola, que levava discussões para a gente. Ela era muito, muito competente” (Raquel). Quatro professores nunca participaram de cursos ou palestras na área de Direitos Humanos, mas reconhecem a importância do tema para o contexto educacional atual, e fizeram cursos nas temáticas sobre relações raciais e diversidade sexual na escola.

Eu não fiz um curso específico em direitos humanos, mas nesses movimentos que a gente vai fazendo, vai se metendo em algumas brechas, dentro dos horários que cabem, esses cursos pincelados sobre diversidade, violência eu fiz alguns. (Raquel)

Mudou a minha vida, mudou a minha vida. Eu sempre digo que um marco na minha vida profissional foi um curso com o professor Henrique Cunha Junior, na UFF. Fui entender um pouco sobre a minha história, a história da África e dos africanos e sobre a Lei 10.639/03. Eu não sabia nada sobre a África e a história do negro. Foi um divisor de águas na minha vida, de como eu fui me enegrecendo a partir dali, e o quanto as discussões sobre isso nas minhas aulas foram totalmente modificadas. (Marta)

Apenas quatro entrevistados moram na zona sul do Rio de Janeiro e dez moram em bairros de periferia. Todos trabalham 40 horas semanais, dão aula em até três escolas e em dois ou três turnos. Alguns professores trabalham quase 60 horas semanais. “O ideal seria que eu trabalhasse em um lugar apenas e ganhasse um salário que sustentasse. Agora, se eu for trabalhar em um lugar, eu morro de fome. Eu tenho que trabalhar em duas matrículas para poder me sustentar.” (Isabel)

Um dado interessante a destacar é que apenas duas entrevistadas afirmaram ter tido contato com a temática direitos humanos em sua formação inicial (curso normal), mas com enfoque em cidadania e formação humana, o que, segundo elas, tem relação com direitos humanos. Três professores fizeram uma disciplina sobre direitos humanos no curso de Pedagogia da Uerj e da PUC-Rio; uma relatou que a disciplina não foi suficiente para compreender o tema e sua importância no contexto da escola.

Eu tive uma disciplina no curso de Pedagogia, mas acho que foi pouco, muito pouco. Desmistificou um pouco aquela ideia que a gente tem de direitos humanos. Acho que, quando falam de direitos humanos, as pessoas têm ainda a ideia que é apenas a Declaração de Direitos Humanos.

Não [tive] no curso normal. Na Uerj tive a disciplina Direitos Humanos e Violência. Só que eu acho que foi muito pouco, né? E quando eu estava estudando educação do surdo, educação bilíngue, e aí eu me questionava muito por que na escola as crianças surdas têm disciplina de Língua Portuguesa e não têm disciplina de Libras. E por que elas estão sempre na sala de recursos? Seja na sala de recursos, seja na turma regular, elas precisam ter acesso a Libras também e não apenas a Língua Portuguesa. E é tão óbvio que a pessoa tem que ser educada, instruída e ter seus modos de pensar e de expressão na sua língua materna. (Júlia)

Eu tive muita formação humana porque eu estudei em escola religiosa, então o direito à vida, a preservação da vida, o direito do outro existir. Então, eu posso dizer que, embora não tenha sido uma formação em direitos humanos, mas eu tive uma formação cidadã que pensava e se preocupava com a qualidade de vida das pessoas que não vivem em grandes centros com estrutura.

No curso normal, eu tive formação humana, na Uerj eu tive outro tipo de formação, mas eu me lembro de uma professora de orientação vocacional que me marcou muito. Ela não trabalhava com orientação vocacional padrão, ela trazia os dilemas dos trabalhadores nas suas profissões. Então, por exemplo, o que você pode trabalhar com o seu aluno de ensino médio? Que desafios ele vai enfrentar quando começar essa profissão? Que direitos dos trabalhadores estarão sendo infringidos, e que ele vai ter que batalhar por? Eu acho que foi a primeira professora que me antenou para essas coisas dos direitos; de pensar na jornada de trabalho, nos equipamentos de proteção. Foi uma disciplina que eu não esqueci, eu me esqueci de muitas na faculdade [risos], mas dessa, não. E posso dizer que, quando eu fiz Psicopedagogia, também não trabalhei direitos humanos, mas eu trabalhei muito a questão de respeito à diferença, à diversidade, do professor aprender a olhar pra aquele aluno sem o olhar da falta, mais do que eles já têm, né? Depois, discutir direitos humanos, eu fui aprendendo durante a própria profissão, que aí você tem aqueles anos, né? Em escola católica você tem as Campanhas da Fraternidade. E volta e meia, algumas delas pegavam algum tópico dos direitos humanos. Então, os direitos dos presos: de ter visita à família. O direito à saúde, educação então, foi uma forma d'eu ir me formando em serviço, vamos dizer assim [risos]. (Rebeca)

Eu tive o privilégio de fazer uma disciplina com a professora Vera Candau sobre direitos humanos na graduação, que falava muito essa questão da nossa prática ser permeada com esse olhar. O olhar de que aqueles sujeitos que estão ali na sala são sujeitos singulares e que cada um tem a sua maneira e sua história. Lógico que a escola tem as suas regras, a sua identidade, é lógico que em algum momento todo mundo vai fazer, entre aspas, igual, mas o professor tem que ter aquele olhar... De que cada pessoa ali dentro tem a sua própria história, sua própria maneira de ser, de agir, de pensar e que é o encontro dessas histórias que vai fazer a prática mais rica. (Jussara)

Infelizmente, não. Na educação básica não, só no doutorado. Toda essa minha ideia de trabalhar com valores, dialogar, transmitir, colocar a escola ligada aos direitos humanos tem uma relação com a minha formação no doutorado. Infelizmente, na graduação, na educação básica, nos cursos de especialização eu não tive... (José)

Na formação oficial, não. Eu tive a experiência de ser bolsista no núcleo de formação continuada. Na graduação não aparece nas disciplinas. (João)

Nunca, Nunca, Nunca. Eu comecei atuando em projetos comunitários, o pré-vestibular comunitário, e aí falei: “eu quero atuar no grupo de defesa dos direitos humanos”. Eu via esses trabalhos pela mídia e achava corajosa a atitude dos grupos de defesa dos direitos humanos da [Ordem dos Advogados do Brasil] OAB. E aí, a partir da minha aprovação no concurso do Estado e da minha entrada numa escola prisional é que eu fui me mobilizando e conhecendo um pouco mais. Eu fui trabalhar com adolescente em conflito com a lei. Eu pensei: “E agora? Eu trabalhando com isso, discutindo sobre isso e sem nenhuma informação”. Comecei a ler e a estudar e comecei a sentir falta de interlocutores para tirar minhas dúvidas, e aí fui estudar. Fiz um curso de especialização e encontrei interlocutores; depois fui buscar o mestrado e no mestrado fiz um curso na ONG Ação Educativa, em São Paulo, sobre direitos humanos. Eu ia para São Paulo todos os sábados, durante um semestre, o dia inteiro, para estudar direitos humanos. (Ana)

Os professores entrevistados relataram o que dificulta essa formação em direitos humanos na educação básica:

Eu acho que é uma carência ainda por parte dos profissionais e por parte da própria academia. Eu passei todo o meu curso de graduação em Filosofia na Uerj, sem nenhuma discussão nessa área, infelizmente. Um curso que eu fiz de 2000 a 2004. Então, eu entendo que seja recente, não é um curso de muitos anos atrás. [...] O que acontece são esses alunos que estão na licenciatura que não têm o contato com essa discussão na universidade, que vão estar na sala de aula amanhã. Sem ter esse contato, eles vão depender de alguém que possa, de certa forma, promover essa discussão; ou de uma iniciativa própria, e quando é uma iniciativa própria, depende muito do interesse, do gosto, da formação. (José)

Nem na própria escola você tem orientações por parte dos orientadores, dos pedagogos para promover uma discussão sobre direitos humanos, infelizmente. (Raquel)

Você não consegue efetivamente trabalhar com esses conteúdos na sala de aula, esses conteúdos que a gente reconhece que estão mais atrelados à educação em direitos humanos. A gente não consegue fazer uma ligação disso tão simples se não tiver sensibilizado pra isso. Porque a escola não vai abrir espaço pra você ter uma aula de educação em direitos humanos, porque ela já tem uma listinha de conteúdos que ela já tem que dar conta e que ela vai ser cobrada socialmente por isso, que já é bastante ampla. Então, o que deve acontecer é que nesses conteúdos que já são obrigatórios, como é que eu posso inserir essas temáticas. E isso é uma questão de sensibilidade: você se apropriar dessas temáticas para você conseguir operar com elas, não só explaná-las como se elas fossem conteúdo. Mas, possibilitar uma apropriação pelos discentes também. (João)

Ao serem perguntados sobre em que esse contato com a temática dos direitos humanos contribuiu para sua formação e sua prática docente, os professores responderam:

Foi muito importante trabalhar com essa temática porque me sensibilizou para ter essa percepção de que a escola não é só para transmitir conhecimento.

Foram os caminhos que eu tracei para chegar a essa conclusão, que muitas vezes parece óbvia, mas que, na verdade, tem que ser construída de uma forma que não fique só nesse discurso, de que escola não é só de transmitir conhecimento, é de construir conhecimento. E essas coisas você só vai percebendo quando você começa realmente a se sensibilizar para essas diferenças, porque senão você considera isso como não adequação a um padrão. (Ana)

Porque se a gente, como professor, quer que seu aluno se empodere, a primeira coisa é reconhecer o direito de ele existir na sua particularidade, do seu jeito. Entender que você tem uma parcela nessa formação e força que você quer dar pra ele, você precisa saber quais são os direitos. Então, fica muito difícil de você ensinar alguém a batalhar pelos seus direitos se você não sabe quais são os seus direitos, né? E que direitos são? Que é aquela coisa, toda criança, todo ser humano tem o direito a família, a saúde, né? Dá vontade de você rir do país. Como está na nossa Constituição? Toda criança tem o direito, no Estatuto da Criança e do Adolescente, à saúde, à proteção familiar do Estado, ao lazer. Quantas crianças têm direito ao lazer? A moradia de qualidade? Educação de qualidade? Sem nem entrar no mérito de que qualidade é essa, né? Mas vamos imaginar que seja uma escola com o mínimo de infraestrutura. Então, eu acho que me ajudou porque me ajudou a perceber o outro, as necessidades do outro, me tornar empática e sensível, não fechar os olhos a ele. (Rebeca)

Na minha prática docente, os direitos humanos só vieram a somar ao que sempre acreditei. Eles são instrumentos de trabalho, quando eu leciono e trabalho com conteúdos. Porque, quando você pega o conceito de direitos humanos, você tem que transformá-lo em conteúdo, você tem que transformá-los em uma aula, então, além de serem parte da minha formação, também são meus instrumentos de trabalho. (Isabel)

Acho que foi uma situação que me marcou. Eu acho que me marcou por dois motivos. Primeiro pelo tema e segundo pelas reflexões em sala de aula sobre a temática. Pois o assunto me trouxe, na verdade, uma perspectiva diferente de compreensão, talvez até de reflexão sobre as questões educativas, lembro que assim que fiz o seminário eu incluí algumas questões, algumas discussões sobre direitos humanos, sobre igualdade, diferença, nos cursos de Didática que eu dava ainda lá, em Friburgo, mas era uma coisa ainda muito incipiente pra mim... E eu dava para professores da rede pública, era sempre um tema que eles gostavam muito de discutir porque suscitava as questões da sala de aula que eles traziam. Era bem interessante. (Rute)

Contribuiu porque eu sou professor, mas eu penso, né? Eu estou terminando a licenciatura em Sociologia. Muitos colegas têm todo um plano de aula, mas eles não pensam em uma única coisa: o aluno. Eu acho que essa formação... A questão dos direitos humanos, das diferenças, do fracasso, da justiça social, me faz pensar no aluno, entendeu? E me faz pensar no aluno real, não é naquele aluno ideal que senta, que vai falar para você “Bom dia!”, não... Me faz pensar naquele aluno que corre, aquele aluno que briga, que grita. Nesse aluno que agita, esse aluno que tem dúvidas, que você explica e o aluno fala assim: “Ah, tio... Eu não entendi...” Aí você fala “Como não entendeu? Encontro vocálico... Duas vogais...” E você tem que se deparar com esse aluno, entendeu? Esse aluno que não entende o conceito, não entende muito as coisas abstratas, que tem muita informação, que passa a mão na bunda do outro, esse aluno que corre, esse aluno que chuta, esse aluno que agride. É nesse aluno que eu penso diariamente, e por isso que esse contato muda a

minha prática, ele muda a minha concepção também do que é ensinar e aprender... (Davi)

Eu acho que abriu um pouco os horizontes que eu tinha sobre o que de fato seriam os direitos humanos, né? Acho que as pessoas falam muito sobre o que são os direitos humanos sem ter um conhecimento profundo. Eu pude me aprofundar, pude dialogar, pesquisar e depois disso colocar em prática tudo o que foi discutido em sala de aula. Então, eu penso que os direitos humanos são potenciais que não são explorados por parte dos docentes que estão na escola ainda, infelizmente, pela minha observação. E aí, eu sempre gosto de frisar isso, e aí minha prática, eu penso que se torna tão diferente dos colegas porque eu destaco muito essa questão dos relacionamentos a partir dessas regras e de ideias dos direitos humanos. (José)

Nove dos 14 professores entrevistados relataram que tiveram contato com os direitos humanos na formação continuada em serviço, mas com palestras rápidas; outros foram buscar por conta própria ou em ONGs; e outros, ao entrarem para a pós-graduação *stricto sensu*. Assim, a partir desses contextos tiveram contatos com a temática direitos humanos.

No próximo capítulo, são apresentados depoimentos dos professores de maneira que possamos apreender as representações a respeito da temática direitos humanos, diferença e igualdade e da importância da relação entre direitos humanos e direito à igualdade e à diferença, na escola e na sociedade.



#### **4 DIREITOS HUMANOS E A TENSÃO ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?**

Se a sociedade é desigual e injusta, é possível sequer imaginar uma escola igualitária e justa? Seria possível imaginar que as funções da escola, da integração, distribuição e subjetivação, não reproduzissem cega e mecanicamente os preconceitos, a pobreza e a injustiça da sociedade em geral?  
(SCHILLING, 2012, p. 127)

O objetivo da pesquisa centrada nas entrevistas foi conhecer e avaliar, a partir das vozes dos entrevistados sobre suas vivências na escola, os seguintes pontos: a) o grau de conhecimento sobre direitos humanos e a relação destes com a educação, assim como sobre projetos de educação em direitos humanos; b) o grau de compreensão sobre as noções de igualdade e diferença no contexto dos direitos humanos, bem como se percebem tensões entre ambas; c) como se dá a interação professor-aluno e quais (se é que aparecem) as estratégias utilizadas na atividade docente diante de problemas concretos (discriminação ou agressão explícitas) e outros menos “visíveis” (“olhares”, valores subentendidos como preconceitos, por exemplo) associados a tais; e d) se, e como, os membros da direção da escola tomam ou apoiam iniciativas afins aos projetos de educação em direitos humanos.

Após analisar as entrevistas como um todo e identificar os principais pontos de vista abordados nas falas dos entrevistados, percebemos que as concepções de igualdade, diferença e direitos humanos giravam em torno de vertentes que pudemos agrupar em três perspectivas: 1) relação entre igualdade/diferença/direitos humanos na sociedade e na escola; 2) percepção de seus alunos e organização e dinâmica da escola; 3) percepção do cotidiano da escola e sala de aula. Houve casos em que um mesmo discurso envolveu mais de uma das perspectivas acima elencadas.

Isto posto, o objetivo neste capítulo consiste em ampliar o conhecimento sobre a relação entre direitos humanos, educação e cotidiano escolar, além de especificar a preparação do roteiro para as entrevistas. Ao destacarmos o tema igualdade/diferença no contexto dos direitos humanos, partimos da seguinte constatação: a escola pública tem-se tornado um espaço fundamental para compreender como as diferenças são processadas e construídas na relação com o outro e, assim, pode ter papel decisivo para desconstruir preconceitos e discriminações presentes, também, como

reflexos do que ocorre na sociedade. Salientamos que, para a reflexão e a ação no campo dessa temática, na sociedade e na escola, não basta apenas “reconhecer o outro como diferente”, mas é urgente pensar na relação entre o eu e o outro.

As perguntas direcionadas aos entrevistados decorrem da indagação básica: como percebem a relação entre direitos humanos, igualdade e diferença? A partir daí, duas perguntas tratam explicitamente dessa articulação na escola e na sociedade, tema central da pesquisa. São elas:

- ✚ Na escola, você percebe a existência de valores fortes sobre o princípio democrático da igualdade? Em caso positivo, o ideal de igualdade abarca também o reconhecimento da diferença? Pode dar exemplos?
- ✚ E na sociedade em geral, você considera que predomina a consciência do direito à igualdade junto com o direito à diferença?

Buscamos, também, ouvir os professores sobre as principais diferenças com que se deparam em suas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar:

- ✚ Sobre a percepção de seus alunos/organização e dinâmica da escola: como você caracterizaria os alunos e suas famílias? E os alunos da sua turma? De onde eles são? O que eles têm em comum? Como você teve acesso a essas informações (em caso afirmativo)? Você percebe diferenças entre eles? De que natureza (em caso afirmativo)? Quais são as principais diferenças entre eles? Tais diferenças são vulneráveis a tratamento diferenciado (por colegas, professores) na sala de aula? E no espaço da escola?
- ✚ Sobre a percepção do cotidiano da escola e da sala de aula: em seu trabalho atual, como você caracterizaria suas turmas: são mais homogêneas ou mais heterogêneas? Por quê? Você utiliza estratégias diferenciadas ao trabalhar com turmas mais homogêneas e com turmas heterogêneas? Sendo a igualdade de direitos um princípio constitucional, você percebe alguma dificuldade em lidar ao mesmo tempo com a igualdade de direitos para todos e com os direitos à diferença para alguns? Você tem de lidar com essa questão em seu trabalho? Como isso se dá?

No presente texto, as representações serão pontuadas de acordo com o campo teórico proposto por autores como Maria Victoria Benevides (1994, 1998b, 2007, 2010, 2011), Norberto Bobbio (2004, 2011), Fábio Konder Comparato (2013), Vera Candau (2008b, 2011, 2012a, 2012b, 2012c), Carlos Roberto Jamil Cury (2002), Adelaide Dias (2010, 2009, 2010), François Dubet (2011, 2012), Flávio Pierucci (1999), Boaventura de Sousa Santos (2006,

2007), Flávia Schilling (2011, 2012, 2014), Cláudia Viana (2011) e Maria Nazaré T. Zenaide (2010). Tal leitura está relacionada ao compromisso social e político na busca da educação que se embasa nos valores da liberdade, igualdade e solidariedade e luta pelo reconhecimento do direito à diferença, contra preconceitos e qualquer tipo de discriminação.

#### **4.1 Afirmação dos direitos humanos com o respeito à igualdade e a diferença**

Tratar da temática dos direitos humanos a partir do espaço escolar público encaminha-nos para a compreensão da evolução histórica dos conceitos de direitos humanos e democracia, e de suas relações com o contexto social e político. A consciência universal sobre a importância desses direitos e seu posicionamento como tema global é resultado de um longo processo histórico de lutas (desde revoluções a conflitos de ordem cultural e política), como também das grandes invenções científicas e tecnológicas. Por seu caráter histórico, os direitos humanos estão em constante processo de transformação, incorporando novas demandas, novos direitos, ampliando-se, ao mesmo tempo em que sofrem retrocessos. Indubitavelmente, a linguagem dos direitos tem grande função prática, que é emprestar uma força particular aos movimentos que reivindicam para si e para os outros a satisfação de novas necessidades materiais e morais.

Norberto Bobbio (2004) ressalta que sem os direitos humanos amparados e identificados não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução tranquila de conflitos e os direitos não são reconhecidos e garantidos. Segundo o autor, “a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais” (BOBBIO, 2004, p. 1).

Bobbio esclarece o conceito e a natureza de direito e das relações que daí se estabelecem:

[...] direito é um ordenamento do comportamento humano. Um ordenamento é um sistema de regras. O direito não é uma regra, como se diz às vezes. Ele é um complexo de regras, possuindo aquele gênero de unidade que concebemos como sistema. É impossível apreender a natureza do direito limitando nossa atenção à regra singular isoladamente. As relações que unem as normas particulares de um ordenamento jurídico são essenciais à natureza do direito. Somente se nos basearmos numa clara compreensão dessas relações que constituem o ordenamento jurídico poderemos entender plenamente a natureza do direito. (BOBBIO, 2008, p. 30)

Ao exposto, Bobbio (2004, p. 109) de forma simples, objetiva e precisa acrescenta:

O direito é o conjunto de normas de condutas e de organização, constituindo unanimidade e tendo por conteúdo a regulamentação das relações fundamentais para a convivência e sobrevivência do grupo social, tais como as relações familiares, as relações econômicas, as relações superiores de

poder, também chamadas relações políticas, e ainda a regulamentação dos modos e das formas através das quais o grupo social reage a violação das normas de primeiro grau ou a institucionalização da sanção.

Ainda de acordo com este autor, a especificidade do ordenamento é uma construção, um artefato humano fruto da política que produz o direito positivo. Requer a razão para pensar, projetar e ir transformando tal artefato em função das necessidades da convivência coletiva.

Para Fábio Konder Comparato (2013), a afirmação histórica dos direitos humanos assinala a progressiva extensão do seu conceito: a primeira seria uma grande etapa que vem das origens da História e chega até o século XVIII, onde se formularam princípios e reivindicações sobre o conceito e suas raízes. Os direitos humanos são uma nova exigência dessas realidades históricas concretas. São reconhecidos e aceitos pela consciência coletiva da humanidade, para além da realidade histórica em que foram gerados.

O conceito de igualdade será aqui tratado a partir das contribuições de Bobbio (2004), Benevides (1998b) e Santos (2013).

Bobbio reitera, a partir da declaração universal de 1948, que todos os homens nascem iguais em liberdade e direitos, ou seja, têm direito a igual liberdade. Tais formulações são baseadas no mesmo princípio “segundo o qual deve ser excluída toda discriminação fundada em diferenças específicas entre homem e homem, entre grupo e grupos” (BOBBIO, 2004, p. 65), para que haja uma distribuição que corresponda à realidade marcada por opressões, exclusões sociais, econômicas, educacionais e culturais, que impedem a concretização do artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim, a “liberdade e a igualdade dos homens não são um dado de fato, mas um ideal a perseguir; não são uma existência, mas um valor; não são um ser, mas um dever ser” (BOBBIO, 2004, p. 29).

Para assegurar essa assertiva, é preciso afirmar que todas as pessoas tenham iguais direitos aos bens histórico-culturais produzidos pela humanidade. Igualdade significa a possibilidade, para todos, de se constituírem como *sujeitos de direito*, como reitera Hannah Arendt (1979), em uma sociedade fundada no princípio da igualdade em dignidade, concebida como o *direito a ter direitos*. Benevides, leitora de Arendt, insiste em que o contrário da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade, que é socialmente construída, sobretudo nas sociedades marcadas por exploração, racismo e várias formas de discriminação. Nas democracias, a defesa da igualdade deve conviver com a defesa da diversidade. Diferença não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e de uniformidade. A desigualdade pressupõe uma hierarquia dos seres humanos, em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior e superior; pressupõe uma valorização

positiva ou negativa e, daí, estabelece quem nasceu para mandar e quem nasceu para obedecer; quem nasceu para ser respeitado e quem nasceu só para respeitar (BENEVIDES, 1994, 1998b, 2001, 2004).

O direito à diferença, portanto, é um corolário da igualdade na dignidade. O “direito à diferença”, como na conhecida expressão de Boaventura de Sousa Santos, deve ser invocado para nos proteger quando as características de nossa identidade são ignoradas, subestimadas ou contestadas; o direito à igualdade deve ser invocado para nos proteger quando essas características são motivo para exclusão, discriminação e perseguição. Direito à diferença e direito à igualdade são duas faces da mesma moeda. Concluindo, uma diferença pode ser culturalmente enriquecedora, enquanto uma desigualdade pode ser um crime. No Brasil, é o que ocorre em muitas situações (COMPARATO, 2013).

Concordamos com Benevides (1998b) quando afirma que a igualdade democrática deve pressupor:

- ✚ Igualdade diante da lei; é um pressuposto da aplicação concreta da lei, quer proteja, quer puna (isonomia);
- ✚ A igualdade do uso da palavra e da participação na vida pública, como sujeitos políticos, e não simples súditos ou “tutelados”;
- ✚ A igualdade de condições socioeconômicas básicas, necessárias para garantir a dignidade humana.
- ✚ A igualdade que decorre, num paradoxo apenas aparente, do direito à diferença, ou seja, o direito que todos igualmente têm de preservar sua identidade, bem como exigir tratamento específico em atendimento a necessidades singulares dessa identidade bem como de proteção em caso de discriminações e violências.

Benevides salienta que a igualdade de condições socioeconômicas e culturais básicas não se configura como um pressuposto, mas se torna uma meta a ser alcançada, não só por intermédio de leis, mas de implementação de políticas públicas, de programas de ação do Estado: saúde (o que inclui saneamento e preservação do meio ambiente), educação, segurança, habitação, trabalho e salário justo, seguridade social e previdência, lazer, acesso à justiça e aos bens culturais.

Santos (2013) considera essa questão fundamental, pois a construção da democracia passa pela articulação da relação entre igualdade e diferença. No livro *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*, Santos e Chauí (2013) afirmam que a luta pela igualdade por meio da redução das desigualdades socioeconômicas veio muito mais tarde do que o

reconhecimento (mesmo que limitado) dos direitos civis. E esse paradigma só foi questionado quando os grupos sociais discriminados e excluídos começaram a se organizar e lutar contra a discriminação e a exclusão e, também, contra os próprios critérios de igualdade e diferença.

No entanto, na mesma obra Santos identifica uma série de tensões fundamentais para a compreensão teórica e política dos direitos humanos que, hoje, atravessam as lutas vinculadas a exigência de direitos. O autor distingue nove tensões; dentre elas, cabe salientar neste estudo a tensão entre igualdade e o reconhecimento da diferença.

No que diz respeito à relação entre igualdade e diferença, vale reiterar o que já foi dito acima: Santos (2013) destaca a importância de lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminam. Lutar pela diferença sempre que igualdade (entendida como homogeneidade) nos descaracteriza. Em outros termos, “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos trivializa” (SANTOS, 2013, p. 79). A posição que o autor assume, nessa direção, é ir à luta contra a discriminação e a exclusão, o que significa o repúdio à integração e assimilação na cultura dominante e nas instituições subsidiárias, em prol da luta pelo reconhecimento da diferença, junto à exigência de direitos básicos para todos.

Apesar das polêmicas, a discussão avançou e as lutas sociais se reforçaram no Brasil. Assim, podemos perceber múltiplas intervenções do Estado para que o direito à diferença seja reconhecido e valorizado e não mais negado pelas próprias ideias e ações políticas que fazem parte de nossa herança da escravidão e do patriarcalismo, além da permanência de uma sociedade elitista e, muitas vezes, cruel. São conquistas importantes as ações afirmativas de vários tipos, as cotas para mulheres, afrodescendentes, portadores de deficiência, assim como a introdução de educação quilombola e indígena, revisão profunda da história dos povos e dos programas e conteúdos educativos, reconhecimento e proteção de línguas não coloniais.

A educação em direitos humanos também se vem afirmando com maior força no Brasil, tanto no âmbito das políticas públicas quanto no da sociedade civil, a partir do lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, elaborado pelo Comitê Nacional de Educação, da SDHPR. Ressaltamos também a aprovação, pelo CNE, com homologação pelo ministro da Educação, das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, publicadas no *Diário Oficial da União* em 30 de maio de 2012.

Para Santos (2013), o Brasil que emerge desses pareceres, documentos, planos e leis é um Brasil mais luminoso, que busca o equilíbrio entre o princípio da igualdade e o reconhecimento da diferença. Segundo o autor, toda a teoria foi orientada pelo princípio da igualdade, não pelo princípio do reconhecimento da diferença. “Agora temos de tentar uma

construção teórica em que as duas estejam presentes, e saber que uma luta pela igualdade tem de ser uma luta pelo reconhecimento da diferença, porque o importante não é a homogeneização, mas as diferenças iguais” (SANTOS, 2007, p. 62-63). Iguais no respeito à dignidade de cada indivíduo e de cada identidade cultural.

A partir de 2003, o Brasil conheceu um significativo avanço no sistema jurídico-político, embora ainda tenhamos um longo caminho. Como afirma Santos (2013, p. 80), “uma coisa é certa: qualquer que seja o seu âmbito, as transformações ocorrem primeiro na lei e só muito lentamente vão influenciando as instituições e conformando as mentalidades e subjetividades”. Nesse sentido, na área da Educação, convém citar a Lei nº 10.639/2003, que estabelece o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial, a promulgação da Lei nº 12.711/2012, a Lei de Cotas nas instituições federais de ensino, e o Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2009.

A introdução de políticas de cotas foi um passo fundamental para uma ação que estabeleceria mecanismos de compensação para os negros após séculos de discriminação. Por sua vez, em 2001 realizou-se a conferência internacional que mudaria o cenário brasileiro no campo do combate ao racismo. A intensa participação brasileira, os desdobramentos e compromissos assumidos na Conferência de Durban acenaram para um novo período do debate racial no país. Logo após sua realização, foi lançado o Programa Nacional de Ações Afirmativas (PNAA) e iniciados programas de ação afirmativa em alguns ministérios (ZEN; NASCIMENTO; CORBUCCI, 2012).

Tal mudança ocorrerá pela adesão dos profissionais da Educação – o que é essencial –, mas também é necessária a participação dos poderes públicos e da legislação pertinente para garantir a legalidade das devidas cobranças e fiscalização, o que reforça a legitimidade da luta. Vale lembrar que o direito à diferença é fruto de lutas sociais, mas que hoje há que valorizar várias intervenções do Estado no sentido do reconhecimento da diversidade: ações afirmativas em vários campos, como o estabelecimento legal de cotas para mulheres e afrodescendentes, a educação quilombola e dos indígenas, a revisão profunda da história dos países e dos programas e conteúdos educativos, o reconhecimento e proteção de línguas não coloniais. Há que registrar, ainda, o encaminhamento do reconhecimento da diversidade de orientação sexual em torno da chamada “questão de gênero”.

#### 4.1.1 “Onde é que eu tenho direito? Onde é que eu sou igual? Onde é que eu sou diferente?”

Antônio Flávio Pierucci (1999), conhecido sociólogo paulista, relata de forma clara e eficaz em seu livro *Ciladas da diferença* a tensão entre igualdade e diferença e a certeza de que não queremos mais a igualdade ou a queremos pouco, pois “os seres humanos não são iguais porque não nascem iguais e, portanto, não podem ser iguais” (PIERUCCI, 1999, p. 19).

E esta parece ser a nossa realidade no cenário atual. O autor convida-nos a refletir sobre seus questionamentos para entendermos um pouco a tensão entre igualdade e diferença:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? [...] A começar da segunda metade dos anos [19]70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se em ritmo acelerado e perturbador a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato, porquanto temos cores diferentes na pele e nos olhos, temos sexo e gênero diferentes, além de preferências sexuais diferentes, somos diferentes na origem familiar e regional, nas tradições e nas lealdades, temos deuses diferentes, diferentes hábitos e gostos, diferentes estilos ou falta de estilo; em suma, somos portadores de pertencas culturais diferentes. Mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. [...]. Motiva-nos muito mais, em nossas demandas, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros. (PIERUCCI, 1999, p. 7)

Por um lado, o autor evidencia as ciladas dos discursos da diferença, mas, por outro, afirma que muitos desses discursos têm produzido formas de emancipação humana bem interessantes, pois as diferenças estão a nos constituir e a nos transformar. Nesse sentido, destaca:

[...] o pavilhão de defesa das diferenças, hoje empunhado à esquerda com ares de recém-chegada inocência pelos “novos” movimentos sociais (o das mulheres, o dos negros, os dos índios, o dos homossexuais, os das minorias étnicas ou linguísticas ou regionais etc.), foi na origem – e permanece fundamentalmente – o grande signo/desígnio das direitas, velhas ou novas, extremas ou moderadas. Pois, funcionando no registro das evidências, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade (legítima do direito). (PIERUCCI, 1999, p. 19)

Para Pierucci, dizer que a mulher é diferente, que o negro é diferente, que o homossexual é diferente não contribui muito para melhorar ou aniquilar a situação de exclusão em que esses grupos se encontram, mas *a valorização das diferenças no ambiente da escola e da sociedade requer também uma escola democrática e democratizante*, que possa formar sujeitos capazes



de reconhecer e reivindicar seus direitos e contribuir para o exercício da cidadania democrática. A igualdade que queremos construir não é uma igualdade que compartilha as mesmas faculdades da razão, mas uma igualdade que cria possibilidades para que os diferentes possam ser iguais em dignidade e direitos.

A diferença como direito busca reconhecer e garantir ao outro, ao diferente, o respeito livre e igual, com direitos iguais de ser, de pertencer e, principalmente, superar a desigualdade social, no conjunto de uma sociedade plural, justa e mais humana, que tenha como defesa a luta pela liberdade de consciência (pensamento, expressão), a luta pela igualdade (de direitos, de oportunidades e de acesso a bens e serviços básicos para garantir a manutenção da dignidade humana) e a luta pelas reivindicações da diferença (nacionalidade, gênero, etnia, geração, pertencimento, religião, orientação sexual, capacidades físicas e mentais).

Pierucci (1999, p. 34) entende que defender o direito à diferença é, por exemplo, lutar contra o princípio da escola única, contra o universalismo político e filosófico, contra a perda das identidades coletivas e a mistura dos povos ou das culturas.

Os professores entrevistados que conseguiram elaborar suas respostas manifestaram desconforto em relação ao seu próprio grau de conhecimento sobre direitos humanos e como são vistos e tratados no cotidiano escolar, e mais ainda na tentativa de associá-los às questões em torno de igualdade e diferença.

Todos reconheceram a importância do questionamento do que consideram “tema fundamental”, mas ao mesmo tempo afirmaram que há certa dificuldade para entender o que são direitos humanos e a relação entre a igualdade e diferença no cotidiano da escola e da sociedade. A professora Rebeca comenta: “a diferença entre lidar com a diversidade e atender à justiça é muito tênue. É uma linha, assim, muito opaca, é uma coisa muito complicada e difícil de entender”.

Grande parte dos professores não conseguiu relacionar o direito à igualdade e o direito ao reconhecimento da diferença, considerada questão complexa e difícil:

Na escola, de uma maneira geral, essa discussão chega muito pontualmente, por exemplo, com algum professor sensível à temática. Essa discussão acontece muito mais por conta de iniciativas pessoais ou da equipe ou de um professor do que de uma rede. A rede não está preocupada com isso. A rede quer índice, a rede quer mostrar que a educação está dando certo, não está preocupada com essa questão. (Raquel)

Dos 14 entrevistados, dois não conseguiram sequer responder. Outros enfatizaram ser difícil trabalhar com temática na escola porque grande parte dos professores ainda não tem conhecimento sobre direitos humanos. Para a professora Ana, “falar em direitos humanos na

escola é tabu. A maioria das pessoas acha esse clichê que quem atua com direitos humanos está defendendo bandido. Como se o bandido também não fosse ser humano”. O professor José concorda: “na escola, quando você fala em direitos humanos, é sempre no ponto negativo... Aquele velho discurso de ‘Ah, é o direito que vai preservar a vida dos bandidos, que vai só aparecer para privilegiar criminosos...’”.

Mas José acredita ser possível mudar:

Eu acho que a gente pode enriquecer no sentido mais humano e ético, no relacionamento dentro da escola e fora da escola. Acho que a escola peca muito em não trabalhar os relacionamentos sociais, humanos... E aí o indivíduo sai da escola sem valores fundamentais... Da justiça, da liberdade, da igualdade. (José)

O clichê referido aparece em todas as pesquisas realizadas no Brasil, embora devamos reconhecer avanços significativos a partir de iniciativas governamentais e da sociedade civil. O *5º Relatório sobre direitos humanos no Brasil (2001-2010)*, realizado pelo Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da Universidade de São Paulo (USP), conclui que, no período estudado, a dimensão relacionada aos direitos sociais ganhou preponderância sobre os demais direitos (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012). Entretanto, segundo os autores isso não significa que tais direitos estejam garantidos ou que sejam suficientemente valorizados. O estudo lança luz sobre aspectos muito preocupantes em torno da forma como os brasileiros enxergam os direitos humanos.

No referido relatório, é reafirmada a conhecida deformação conceitual, pois 40% da população brasileira considera que a expressão “direitos humanos” equivale a “direitos de bandidos”. Nessa perspectiva, os direitos civis não são percebidos como direitos universais. Assim, por exemplo, consideram que os presos e os acusados de crimes não seriam merecedores de outros direitos (de saúde, de não ser torturado), só legítimos para as “pessoas de bem”.

Ainda de acordo com o estudo, 29% concorda que os tribunais aceitem provas obtidas por intermédio de tortura, 62% acredita que o Judiciário se preocupa demais com os direitos dos acusados e 47% acha que um policial pode bater em um preso que tenha tentado fugir.

Nesse sentido, Benevides sempre chamou a atenção para a gravidade da deformação da noção de direitos humanos, por ignorância ou má fé:

Nosso país é campeão na desigualdade e distribuição de renda. As classes populares são geralmente vistas como “classes perigosas”. São ameaçadoras pela feiúra da miséria, pelo grande número, pelo medo atávico das “massas”. Assim, parece necessário às classes dominantes

criminalizar as classes populares associando-as ao banditismo, à violência e à criminalidade; porque esta é uma maneira de circunscrever a violência, que existe em toda a sociedade, apenas aos “desclassificados”, que, portanto, mereceriam todo o rigor da polícia, da suspeita permanente, da indiferença diante de seus legítimos anseios [...]. É o medo dos de baixo – que, um dia, podem se revoltar – que motiva os de cima a manterem o estigma sobre a ideia de direitos humanos. (BENEVIDES, 2010, p. 5-6)

A seguir, apresentamos relatos das entrevistas que explicitam como os professores percebem a temática no ambiente da escola.

Na escola, eu não vejo essa discussão, que está sempre sendo discutida na sociedade. E os direitos humanos, para quem servem? Faz falta entender quais são os direitos humanos mesmo, de cada um. Acho que a sociedade também está confusa ainda, em relação ao direito dele de ser humano, de ter aquela lei, da lei ser respeitada. (Marta)

Apesar dos problemas citados, alguns tópicos são lembrados, como o racismo:

Percebo que nós, professores, ainda não temos conhecimento nessa temática dos direitos humanos. Eu, por exemplo, posso falar muito sobre o negro no Brasil. Sobre a questão racial, eu pesquisei sobre isso, eu li muito sobre isso, mas sobre a questão de gênero, direitos humanos, outras coisas, não tenho muito conhecimento para falar, entendeu? (Lídia)

Outra professora traz a questão do machismo associada ao racismo:

Você vê essa coisa do masculino, em quase tudo é o masculino que prevalece, é o branco, é o homem. É o ocidental.... Tudo ali está prevalecendo em detrimento de outros. Então, quando cada um desses outros vai buscando o seu espaço dentro dessa sociedade, é uma luta grande na sociedade de modo geral, e dentro da escola também. Como lidar com tudo isso, com os direitos de cada um. Direitos constitucionais e o direito de você ser aquilo que você é. Como respeitar isso? É difícil. É difícil. (Marta)

Em alguns casos, a resposta vem marcada pela história pessoal da exclusão e da necessidade de partir da teoria para a prática, para a realidade cultural e social das famílias:

Essa questão dos direitos humanos ainda está muito no campo das discussões. Eu sou oriunda de classe popular, vim de uma família de oito irmãos, eu sou a primeira formada. Somos oriundas da classe popular, do Nordeste, o que piora, entra aspas, mais ainda a situação da exclusão. Então, dentro da minha própria família, eles me procuram para esclarecer o que é direito deles. Depois de mim, tenho cinco irmãos na faculdade. Porque eu estimorei eles a estudar. A minha família não é uma família alienada. E ainda assim, é tão confusa essa questão dos direitos. Onde que eu tenho direito? Onde que eu sou igual? Onde eu sou diferente? Imagine a camada popular, sem nenhuma formação... (Jussara)

Uma pesquisa importante, de âmbito nacional, é a *Percepção sobre direitos humanos no Brasil* (BRASIL, 2008c). Em 2008, no ano comemorativo do 60º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a SDH/PR<sup>20</sup> elaborou uma pesquisa de opinião pública para compreender o que o cidadão brasileiro entende acerca do conceito de direitos humanos. Na XI Conferência Nacional de Direitos Humanos, realizada em dezembro daquele ano, a SDH/PR apresentou a pesquisa e convidou vários profissionais que estudam e pesquisam a temática para organizar uma coletânea de artigos que aprofundassem e analisassem os dados da pesquisa. A coletânea de artigos, organizados por Gustavo Venturi (2010), foi denominada *Direitos humanos: percepções da opinião pública, análises de pesquisa nacional*. Venturi reitera que esta pesquisa, e logo em seguida os artigos teóricos, tiveram como objetivo “captar como a população brasileira, com toda sua diversidade regional, racial e de classes sociais, vê a questão dos direitos humanos – quais direitos reconhece, quais prioriza, quais considera desrespeitados –, bem como sua opinião sobre políticas públicas a ela relacionadas” (VENTURI, 2010, p. 16).

Os dados da pesquisa revelaram que a população brasileira, embora com baixo conhecimento sobre o conceito de direitos humanos, apresenta uma tendência a: 1) reconhecer o caráter universalista dos direitos humanos e sua relevância para o bem comum; 2) a necessidade de reivindicá-los, ainda que não os nomeie como tais; e 3) apoiar as políticas voltadas para sua promoção, sempre que propostas (VENTURI, 2010).

Entretanto, outro lado da limitada ideia dos direitos humanos por parte da população brasileira se revela quando os direitos humanos acabam sendo majoritariamente associados apenas aos direitos individuais e civis, com mais da metade das respostas, isto é, 58%. A compreensão de “direitos iguais para todos” é opção de apenas 17%, enquanto o “respeito aos direitos que temos/cidadãos que somos/o direito de ser cidadão”, 11%.

Quando indagados sobre “quais direitos consideram mais importantes como cidadão/ã”? 68% dos entrevistados citaram direitos sociais (saúde, 47%; educação, 38%; emprego, 26%); 53%, direitos civis (“ir e vir”, 15%; direitos relacionados à segurança, 12%; à liberdade de expressão, 8%); e somente 6% citaram os direitos políticos e 3%, os direitos culturais ou ambientais. Outras liberdades e direitos indefinidos somaram 8%, e 10% não soube apontar um direito que considerasse importante.

Muito provavelmente, por essa confusão sobre direitos humanos como apenas “os direitos individuais e civis”, estes foram “considerados mais importantes”, segundo os

---

<sup>20</sup> Anteriormente denominada Secretaria Nacional de Direitos Humanos e posteriormente Secretaria Especial de Direitos Humanos, a partir de 2010 passou a ser chamada Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

entrevistados. Assim, os principais direitos que deveriam ser protegidos pela Constituição seriam os direitos civis (41%) direitos sociais (35%) e, novamente, só no fim da tabela, os direitos políticos, com apenas 4%. Em artigos no livro publicado sobre esta pesquisa, Maria Victoria Benevides (2010)<sup>21</sup> e Maria Rita Kehl (2010)<sup>22</sup> comentam esse resultado. Benevides chama a atenção para a importância dos direitos políticos, pois, quando estes não existem, os demais poderão apenas ser “concedidos”, como favor ou privilégio.

Em relação aos direitos de igualdade, o reconhecimento daquela entre brancos e negros teve o maior percentual de concordância, com 95%. Depois vieram: entre pessoas com e sem deficiência e direito ao tratamento igual para pobres e ricos, empatados (92%); direito ao tratamento igual para pessoas idosas, jovens e adultas (91%); direito à igualdade entre mulheres e homens (90%); direito à igualdade entre pessoas de todas as etnias (87%) e, por último, direito à igualdade entre pessoas homossexuais e heterossexuais (74%).

Conforme vimos nos depoimentos dos professores, muitos são os desafios para a construção de uma educação sob o paradigma dos direitos humanos nos dias atuais. Os debates apontam para a necessidade da “reinvenção da escola”, no sentido de que ela adquira instrumentos que contribuam para que as pessoas tenham consciência de si mesmas como sujeitos de direitos e deveres. Por essa razão, a discussão acerca das relações que se estabelecem entre educação e direitos humanos permanece fundamental no contexto atual da educação e da sociedade brasileira.

Como nos lembra Benevides (2007, p. 347), a escola pública é um *locus* privilegiado, pois tem a possibilidade de promover um espírito mais igualitário, “na medida em que os alunos, normalmente separados por barreiras de origem social, aí convivem”.

Na escola pública, o diferente tende a ser mais visível e a vivência da igualdade, da tolerância e da solidariedade impõe-se com maior vigor. O objetivo maior desta educação na escola é fundamentar o espaço escolar como uma verdadeira esfera pública democrática. (BENEVIDES, 2007, p. 347)

Cumprе salientar, igualmente (nunca é demais), que a escola pública, para grande parte das crianças brasileiras, é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e

---

<sup>21</sup>BENEVIDES, Maria Victoria, Direitos Políticos como Direitos Humanos, 2010, p. 93-100. In: VENTURI, Gustavo (org.) Direitos Humanos percepção da opinião pública: análises de pesquisa nacional, 2010, 1ª edição, Brasília. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

<sup>22</sup>KEHL, Maria Rita, Direito Humanos: a melhor tradição da modernidade, 2010, p. 33-41. In: VENTURI, Gustavo (org.) Direitos Humanos percepção da opinião pública: análises de pesquisa nacional, 2010, 1ª edição, Brasília. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

sistematizados socialmente, ou seja, é o lugar que pode oferecer oportunidades favoráveis para o desenvolvimento pleno das capacidades e para a formação cidadã, com o reconhecimento da identidade social e cultural. É sabido que a escola se ergueu historicamente como o lugar da aprendizagem, da transformação e da aquisição de conhecimento, onde as crianças são passivamente transformadas em alunos. Mas, se quisermos construir uma escola para a transformação, onde se vive a democracia, o respeito, será preciso olhar para as necessidades dos alunos, de sua história de vida e de suas relações sociais, ou seja, de tudo o que os rodeia. Entendendo dessa forma, é papel da escola “trabalhar em favor da igualdade, ela própria favorecendo a igualdade, minando as diferenças devidas à origem social, ao gênero, à raça ou qualquer outra condição dos sujeitos ou do grupo” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 59), proporcionando uma formação para a cidadania democrática, para a superação do meio social pautado, sobretudo, pelas injustiças.

#### 4.1.2 “Essa não é uma questão clara para nós”: igualdade, diferença e direitos humanos

Ah, eu acho que entendi melhor. Eu acho que se fala muito mais na igualdade do que na diferença. Se fala muito de que todos são iguais, educação para todos. De tanto falar igual, a gente se esquece da diferença. Educação para todos, todos estão lá. Está sendo pleiteado esse direito, está sendo garantido, mas tem uma diferença que marca que esse direito não é tão igual para todo mundo, que marca que precisa ter condições, ali na escola, de que aquele direito seja plenamente garantido.  
(Júlia)

Nos relatos das entrevistas transcritos abaixo, podemos visualizar como os professores relacionam a questão direitos humanos, igualdade e diferença em seus posicionamentos. Vários foram os questionamentos pedindo para que se repetisse a pergunta e muitos falaram que se trata de uma questão complexa: “Não entendi a pergunta, poderia repetir?” “Essa é uma questão não muito clara para nós.” “Pergunta difícil!” “Mas o que você quer saber?”

Olha só... Igualdade, eu fico um pouco com medo dessa palavra, porque nós, seres humanos, na própria vida, nós somos únicos, cada um de nós, somos únicos. Então eu não acredito em igualdade, eu acho que igualdade é uma forma de se formatar as coisas. E eu acredito que existe a individualidade e não a igualdade. E dentro da individualidade eu tenho semelhanças e tenho diferenças. Eu tenho identidades e tenho dissonâncias, quer dizer, diferenças...  
(Isabel)

Segundo as professoras Ana, Marta e Isabel, a relação entre igualdade, diferença e direitos humanos é uma relação tensa no contexto da escola e da sociedade, por conta da hierarquização dos direitos e das diferenças. A tensão é percebida, em certos casos, como decorrente da constatação de que “alguns merecem e outros não”, ou, segundo o dito conhecido, “alguns são mais iguais do que outros”.

É tenso, né? Porque, justamente por causa dessa hierarquização dos direitos e das diferenças que é feita. Parece que a todo o momento o que prevalece é que alguns direitos tudo bem e algumas pessoas tudo bem. Mas aí, quando você entra na defesa de direitos de pessoas que não são vistas exatamente como seres humanos, aí já é vandalismo, né? Como dizem por aí. Aí já começa a ficar tenso, complicado. Você chega num ambiente, às vezes a pessoa já se ajeita, já é um desconforto. (Ana)

No mesmo sentido, Marta aprofunda a questão apontando o que chama de “formatação” da sociedade para privilégios e não para direitos de todos:

É complicadinho, né? Porque eu acho que a gente vive numa sociedade em que essas diferenças foram ou ignoradas, ou esquecidas, né? Vamos fingir que a gente não está vendo, não é? Tudo foi projetado para um determinado tipo de sociedade, para pessoas que se enquadravam num determinado padrão. Na hora em que a sociedade começa a abrir para outros, isso cria um conflito. E aí não é fácil porque você tem que entender esse histórico de exclusão de direitos, dessa formatação da sociedade. (Marta)

Não existe respeito às diferenças. Não existe, não existe. Não existe democracia. (Lídia)

O professor José retoma parte da fala da colega Júlia, ao apontar como a escola ainda preza a igualdade sem o necessário diálogo com as diferenças, o que gera tensão e conflitos. José também esboça a crítica com proposta de encaminhamento para “colocar um ponto de interrogação” na cabeça dos alunos:

A escola preza muito a igualdade e não discute a questão da diferença, em todos os sentidos.... Eu acho que por isso a escola peca. Eu acho que a escola poderia promover mais em sala de aula e em outras atividades fora de sala de aula o que é diferença, quais são as diferenças existentes no mundo, questionar parâmetros, padrões estabelecidos culturalmente, que são históricos, né? E a gente tem que marcar: “Olha, em determinado período era assim e tudo mais... Foi transmitido para a gente... Mas, tem que ser assim? Tem que continuar assim? Qual a situação de determinado indivíduo na sociedade hoje? Por que ele não pode ser assim? Onde está escrito que ele não pode ser assim? ” Colocar um ponto de interrogação na cabeça dos nossos alunos. Então, você sempre fica com aquela afirmativa de que todos são iguais perante a lei, por exemplo, aí você preza sempre a questão da Constituição, do Código Civil, mas na hora do cotidiano você não sinaliza para ele que a diferença está ali, do lado dele, em sala de aula. Que está ali, na maneira que ele está colocando um palavreado mais ofensivo ao colega. (José)

A entrevista com José foi das mais “completas”, pois ele domina o campo histórico e social da temática, refletindo certa militância. Considera, por exemplo, que a escola e a sociedade tendem a preservar uma igualdade sem o direito à diferença, porém o mundo é plural e essa pluralidade apresenta a diversidade atualmente com muita visibilidade. Para ele, o grande problema hoje “é entender que essa diferença não tem que significar uma desigualdade”. Sendo assim, será preciso, de um lado, fazer defesa da igualdade como princípio da não discriminação, e de outro, estar alerta para o fato histórico de que a supervalorização de diferenças sem uma justificativa perante uma situação objetiva pode entrar em choque com as lutas para eliminar os privilégios decorrentes de hierarquia em relação a determinadas identidades.

E José reitera:

Eu penso que você vive num mundo plural e que essa pluralidade já apresenta a diversidade. Dos mais diversos setores, áreas e níveis. Então, você pode ter uma diferença de gênero, por exemplo, homem e mulher, né? E pegar as variedades em relação a isso. Então, os bissexuais, *gays*, lésbicas. No sentido bem plural do que seja a sexualidade. Você tem a diferença cultural, você tem diferenças sociais. O grande problema é que a gente às vezes não entende que a diferença não tem que significar que alguém seja pior ou melhor do que o outro. Então, eu acho que você pode dialogar, apresentando que a igualdade pode ser construída mesmo nessas diferenças. Desde a religiosa até a questão sexual. [Dá para] conciliar uma discussão, um diálogo ou uma prática pedagógica fazendo essa conexão entre diferença e igualdade. (José)

As professoras Marta e Raquel têm claro que existem direitos iguais e direitos diferentes, mas que esta é uma relação conflituosa no cotidiano da escola:

Temos os direitos iguais, mas as diferenças exigem, muitas vezes, tratamentos diferenciados, porque existe [deve existir] o respeito à diferença. E aí é que entra o conflito, porque o outro [pode achar que o diferente] está tendo uma vantagem sobre ele. E aí não aceita, né? É todo mundo igual, então não interessa se você não consegue subir ali no ônibus. Problema é seu porque é todo mundo igual, todo mundo tem que subir a escada. Não. Se o outro não consegue, ele não consegue. Ele precisa de uma outra forma para conseguir subir. Então, isso é o respeito. Tem um tratamento diferenciado. (Marta)

A professora Raquel vai ao ponto quando ressalta a distinção entre diferença e desigualdade. Traz, também, o mote da “igualdade de possibilidades”, o que não é o mesmo que o surrado “igualdade de oportunidades” – um tema a ser esclarecido.

Às vezes é preciso que haja reconhecimento da diferença para que haja igualdade. Cotas é uma política da diferença, né? Tem a ver com a diferença, mas para garantir a igualdade, para fazer uma reparação histórica e tal. E isso tem a ver com direitos humanos. A luta pelos direitos humanos pressupõe uma igualdade de possibilidade. E pra isso, a diferença tem que ser reconhecida.



Diferença não é a mesma coisa que desigualdade, né? Você tem que acabar com a desigualdade para que exista igualdade. Mas a diferença, ela precisa existir para que haja igualdade. (Raquel)

O pesquisador e professor Carlos Roberto Jamil Cury (2002) explica que a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar não é uma questão simples. Segundo Cury, será preciso fazer a defesa da igualdade como princípio da cidadania e do republicanismo. “A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença.” (CURY, 2002, p. 255) Ele afirma que a igualdade ainda é a direção que guia as pessoas na luta pela redução das desigualdades e eliminação das diferenças discriminatórias. “Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível – o que não ocorre com a igualdade” (CURY, 2002, p. 255). Assim, podemos inferir que a relação entre diferença e desigualdade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre igualdade e diferença.

Para o autor, o conceito de igualdade tem sido historicamente pensado em oposição às desigualdades. Quando defendemos o princípio da igualdade juntamente com o reconhecimento da diferença, estamos querendo ir contra as relações sociais que geram desigualdades na distribuição de liberdades, recursos e bem-estar, e foram consideradas como justificativas dessas desigualdades pautadas pelo racismo, sexismo, de classe e nacionalidade. Por isso, Cury chama a atenção para que se tenha cuidado com a defesa da diferença sem “o reconhecimento da igualdade essencial de todas as pessoas do gênero humano que se nutriram de todas as teses da cidadania e da democracia” (CURY, 2002, p. 255). A democracia aqui é compreendida como autodeterminação coletiva, por meio de discussão aberta entre iguais, de acordo com regras comuns a todos. Sendo assim, a igualdade que defendemos é estar em condições iguais perante a sociedade, em direitos e dignidades, que significa ter o direito de participar, ser reconhecido e respeitado em suas participações, colocações e argumentos. Entendemos também que a igualdade democrática tem como objetivo extinguir a opressão socialmente criada.

Contudo, segundo Cury (2002, p. 256):

O pensamento e a política que caminham no sentido de uma sociedade mais justa não pode abrir mão do princípio da igualdade, a cuja “visibilidade” só se tem acesso por uma reflexão teórica. A não-aceitação da igualdade básica entre todos os seres humanos e do direito a um acesso qualificado aos bens sociais e políticos conduzem a uma consagração “caolha” ou muito perigosa do direito à diferença. Porque sem esta base concreta e abstrata, ao mesmo tempo, do reconhecimento da igualdade, qualquer diferença apontada como substantiva pode se erigir em princípio hierárquico superior dos que não comungam da mesma diferença.

#### 4.1.3 Escola: o ideal de igualdade abarca o reconhecimento da diferença?

Ah, não é fácil você lidar com a diferença. Não é porque você não queira, mas é porque você tem que dar conta daquilo no guarda-chuva da igualdade. Ah, eu tenho que dar conta do currículo, mas você sabe que não vai lograr dessa maneira, você sabe que está remando contra a maré. Então é isso.... Você vai tentar, sempre. Professor é um tentador, é o cara que fica na tentativa, né? Tentador não. É um cara que fica na tentativa... E ele fica lá, e vai tentando, e aí muitas vezes ele consegue sucesso, às vezes não.  
(Isabel)

Para compor a categoria igualdade/diferença, consideramos os depoimentos dados a partir das seguintes perguntas:

- ✚ A escola onde atua você percebe a existência de valores fortes sobre o princípio democrático da igualdade?
- ✚ Em caso positivo, o ideal de igualdade abarca também o reconhecimento da diferença? Você pode dar exemplos?

Dos 14 professores entrevistados, sete afirmaram que em sua escola predominava a valorização da igualdade, mas sem o reconhecimento da diferença; duas professoras não responderam às questões e cinco ressaltaram que a escola não trabalha com princípio democrático da igualdade.

É interessante constatar que as reflexões feitas pelos professores foram pontuais e algumas foram bem desenvolvidas. Em alguns momentos eles tiveram dificuldades para entender o princípio, juntamente com o reconhecimento da diferença, solicitando que se repetisse a pergunta.

Acho que hoje em dia, o lugar que você mais consegue ver igualdade é dentro da escola mesmo. A saúde não é igual para todos. Se o cara que tem dinheiro é que consegue, né? Hospitais melhores, atendimento melhor. Na escola, pelo menos é o que se tenta e o que a gente, enquanto profissional, pelo menos onde eu sempre atuei, e a ideia que eu tentava passar enquanto direção é que a gente conseguisse tratar aqueles alunos da forma mais igualitária possível. Tem aluno que é enjoado, tem aluno que é chato, tem aluno que é implicante, tem aluno que perturba, então, esse aluno não pode ser tratado de forma diferente, eu tenho apenas que aprender a lidar com ele. Eu acho que na escola, quando você tem essa ideia na equipe, é o lugar onde você mais consegue tratar as pessoas de forma um pouco mais igualitária. (Maria)

No trecho acima, percebemos que a professora Maria acentua a igualdade na escola, mas confunde um pouco quando afirma que o aluno que dá mais trabalho não pode ser tratado de forma diferente. Aí reside a complexidade da questão: o aluno que perturba pode ser tratado de forma diferente, adequada às normas da escola, contanto que seja tratado com respeito, sem preconceitos e humilhações.

A professora Débora situa casos concretos:

O que eu penso de igualdade é você tratar todos bem, sem considerar um melhor que o outro. Para mim, numa sala de aula, os alunos são todos meus alunos.... Eu vou chamar a atenção de qualquer um, não vou passar a mão na cabeça de um porque acho bonitinho, porque tem mais dinheiro, porque aquele ali a mãe me dá presente. Não. Eu tentava não me influenciar, porque tem mãe chata, você não pode tratar o aluno conforme os pais, porque o pai é o pai, a criança é a criança. Ah, mas eu tenho peninha. Não. Fez alguma coisa errada, chama atenção, corrige. Está com dificuldade, ajuda. Não vai largar para lá porque o moleque não quer. Ah, ele não quer nada então, eu largo para lá. Não. Geralmente, o aluno, quando ele ataca é para se defender. Ele não sabe, não quer dizer para você que não sabe, então ele começa a te atacar. É o que eles aprenderam. Eles atacam para ninguém envergonhar na frente dos outros. (Débora)

Débora e Maria comentam a igualdade no sentido do tratamento de iguais direitos, ou seja, todos merecem ser tratados de forma igual, mas não discutem o reconhecimento da diferença. Lembrando Santos (2000, p. 328), “o não reconhecimento e a não valorização da diferença significa deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social”.

Notamos também que grande parte dos depoimentos foi no sentido de que a escola ainda está caminhando para que o ideal de igualdade abarque o reconhecimento da diferença, mas ainda não reconhece. O depoimento do professor José confirma essa assertiva, de que a escola tem o ideal de igualdade, mas ainda não dialoga de fato com as diferenças.

Eu penso que sim. Por mais que não tenha ainda essa relação com a diferença. Você pensa, pelo menos eu vejo a escola pensando, a igualdade num sentido bem geral. No aspecto da cidadania. Todos são cidadãos, então são iguais. Mas sem pautar as diferenças existentes na sociedade. Eu acho que isso é uma perda, infelizmente. (José)

O professor José reitera que a escola ainda entende o princípio democrático de igualdade a partir de um único parâmetro, sem articular com o reconhecimento da diferença. Perguntamos a ele se esse princípio de igualdade no ambiente escolar abarca o reconhecimento da diferença.

Infelizmente não. Porque, mais uma vez, você entende a questão, muitas das vezes, num parâmetro, pensando na minha escola, por exemplo, masculino,

feminino, homem e mulher, sem você prezar, por exemplo, as diferenças sexuais. Ou, em outras escolas, no parâmetro, vamos lá... Da mesma classe social. Onde você tem isso, mas os outros não têm, mas você acha que os outros não tiveram condições de trabalhar ou porque não gostam de trabalhar o suficiente para ter aquilo que eu tenho. Escolas particulares, por exemplo. Então, muitas vezes, se dá no parâmetro do homogêneo. (José)

Mas, para esse professor, a escola deveria trabalhar visando ao “esclarecimento”. Ele comenta: “onde você pode ter essa pluralidade nos mais diversos aspectos e não colocar ninguém num patamar diferente. Onde todo mundo tem acesso a todos os bens. Onde esses acessos são feitos de maneiras diferenciadas. Pelo histórico de participação, ou de exclusão de determinadas pessoas na sociedade”.

A professora Rebeca afirma perceber a igualdade na escola no sentido de direitos iguais e direito à educação. “Ah, eu percebo no sentido a ter direito à educação, igualdade a ter direito e acesso ao respeito, mas também o princípio da diversidade”. Ao ser perguntada se esse ideal de igualdade abarca o reconhecimento da diferença, ela afirma que abarca e reitera que “até para você ter o mesmo direito, você precisa dar atenção à diversidade”.

Essa tensão entre igualdade e diferença, de luta constante pelo reconhecimento da diversidade e da pluralidade cultural, aparecem como demandas nas respostas sobre o direito à diferença no ambiente escolar e ao mesmo tempo a busca pela igualdade, onde todos possam ser aceitos, contemplados, inseridos e respeitados. “As diferenças de sexo, idade, origem regional, cor, não poderiam limitar o direito de todos à igualdade de direitos, de ensino, de conhecimento, de participação.” (SCHILLING, 2012, p. 194)

De acordo com a professora Débora, o direito é muito confuso no ambiente escolar, pois, ao mesmo tempo em que existe o direito do aluno, existe o direito do professor. Nesse momento da entrevista, ela nos perguntou: “onde fica o direito do professor?” Considera que essa é uma questão tensa no ambiente da escola, mas ao mesmo tempo ressalta que não sabe reconhecer essa tensão, nem como trabalhá-la.

A educação é dentro da sala com a professora, com os seus colegas, interagindo.... Então quando o professor toma a decisão de tirar o aluno da sala porque ela não está dando conta, não está conseguindo fazer com que ele entenda, eu acho que a gente está infringindo um Direito Humano. Mas também a gente sofre um pouco com isso.... Essa questão de direito é confusa, né? Porque, você tem 35 alunos, e o direito dos 34 alunos de ter aquilo que você não está conseguindo oferecer por causa de um aluno. Tirei o aluno da sala, mas também não estou privando os outros alunos de poderem ter aula. (Débora)

A professora Isabel lembra um exemplo pedagógico que revela como o princípio da igualdade não abarca o reconhecimento da diferença:

O currículo do município do Rio de Janeiro é uniformizado. Todas as escolas têm que atingir aqueles objetivos naquele período de tempo. Isso vai ser uma realidade? Não. Cada escola tem uma realidade, turmas em desenvolvimentos diferentes. Dentro do mesmo bairro, há escolas com comunidades diferentes. Então, o desenvolvimento desse conteúdo vai acontecer de maneiras diferentes, em velocidades diferentes, e não na velocidade que a Secretaria quer uniformizar. (Isabel)

Segundo Isabel, a escola é um espaço da diferença e todas as diferenças estão ali presentes; “porém, a uniformização da escola e do currículo não vai acabar com a diferença”.

[o currículo uniformizado] vai jogar para debaixo do tapete a diferença, não apaga, ela está lá. Está na cara para todo mundo ver, as diferenças sempre irão existir. E se eu pensar que tipo de diferenças eu tenho, eu tenho diferenças de velocidade de aprendizagem, do aluno incluído por aluno normal, eu tenho diferença do aluno negro para o aluno branco, do aluno que vem do interior do Brasil para o aluno que é urbano, eu tenho milhares de tipos de diferenças, eu tenho o aluno cadeirante e o não cadeirante. Eu tive um aluno superdotado e tenho um aluno normal. Diferenças é um mundo que você vai estudar, estudar e não vai esgotar. (Isabel)

Sobre a questão de como a escola lida com isso, as entrevistadas ponderam:

Olha, no geral, a escola empurra para debaixo do tapete, no grande guarda-chuva da igualdade... Em que a diferença parece que não existe. Você vê isso na minha sala, na sala de aula de qualquer professor. Você vai ter o aluno bom, o aluno com muita dificuldade. Você vai ter o aluno analfabeto, o aluno negro, o aluno baixinho, o magrinho, o pobre, o melhorzinho. Você vai ter as diferenças sociais, as diferenças raciais, as diferenças intelectuais, as diferenças culturais. Tudo dentro da sua sala e vai ocasionar diferenças no rendimento, na aprendizagem. Você vai ter as diferenças emocionais, um que é órfão, outro que apanha em casa, um que é largado e o outro que é cuidado. A sala de aula é o universo das diferenças. (Isabel)

A escola não trabalha nem com o princípio da igualdade e nem com o reconhecimento da diferença. De jeito nenhum, porque nós somos diferentes, então, nenhuma igualdade vai existir de fato, ou se as pessoas preferirem. Equidade, se não houver a valorização, a consideração e a consciência sobre as diferenças, sem isso, o projeto vai falhar. (Ana)

Raquel diz não perceber a existência de valores fortes sobre o princípio democrático da igualdade no ambiente escolar, pois não há práticas na escola onde ela atua que levem à igualdade de direitos para todos.

Primeiro porque a diretora não é eleita, é um cargo comissionado. Lá em Caxias, os diretores apoiam e fazem campanha, discretamente, para os vereadores e para um determinado candidato a prefeito. Então, como que você vai garantir direito à igualdade e respeito à diferença numa escola onde a diretora não é eleita, onde não existe uma gestão democrática? Eu acho que a maioria das redes na Baixada Fluminense é assim. Então, já começa por aí. E a minha diretora, por exemplo,

não é uma pessoa orientada para lidar com esses assuntos. E a maioria dos professores também não. É cada atrocidade que ela fala. Não devia nem estar falando isso. Mas ela fala umas atrocidades mesmo. (Raquel)

A professora dá um exemplo sobre uma situação que ocorreu na escola onde dá aula:

Por exemplo, tem uma história. Teve um menino no 6º ano, de 12-13 anos, homossexual. E ele começou a sofrer bullying e tal na turma. E a diretora não soube lidar com isso. A gente conversava com ela: “A gente tem que intervir”. E ela falava: “Ah, mas o que a gente pode fazer se ele fica de viadagem, se ele não se dá o respeito, se ele fica transando com os caras por aí, e fica fazendo sexo por aí. O que a gente pode fazer?” Ou seja, ela não está nem um pouco capacitada para lidar com isso, né? Ele não era meu aluno, mas fiquei um pouco preocupada com ele. (Raquel)

Raquel reconhece que a questão é delicada e que ela própria não sabe como lidar de forma adequada, justa, de direito.

Eu também não sei como trabalhar com essa questão, mas a gente consegue perceber [que deve] conversar com ele, conversar com a família e tal. Depois eu fiquei sabendo que ele apanhou, entrou numa briga lá na escola, apanhou e aí a mãe dele transferiu ele de escola. Ou seja, a escola não soube lidar com essa diferença. E [ainda] tem a [influência] da religião evangélica, que é muito forte. (Raquel)

A professora Júlia também não percebe esse princípio democrático de igualdade na escola.

Eu acho que não se discutia nem essa democracia, no sentido de voz, de espaço, de fala, de expressão, de professores, de alunos. Não se problematizava muito isso. Não deixa de ser um valor para a escola, um princípio de homogeneizar essa questão mesmo, de turmas marcadas por níveis, por algumas classificações. Eu vejo que as crianças não eram muito ouvidas. As práticas não se voltavam a perguntar o que as crianças esperam, o que elas desejam. (Júlia)

O professor Davi acha que a escola vive a tensão de um campo muito homogêneo. Segundo ele, a escola ainda espera essa homogeneidade, então:

[...] essa igualdade, às vezes, ela se transforma em desigualdade, às vezes eu percebo que a escola dá conta desse aluno de classe média, com situação financeira mais estruturada, mas o aluno que não vem desse modelo, ela não dá conta... E aí, a própria escola gera uma desigualdade nesse processo e essa tensão acontece, né? Eu tento reafirmar que a escola também pode ser outro espaço: um espaço de fomentação da igualdade de direitos... Eu estava até discutindo com um professor meu, de Sociologia da Cultura, eu estava discutindo cordel, sobre os hábitos do aluno da classe média... Eu falava assim: “Minha escola tem o Clube do Livro, eu tenho alunos que dão dinheiro para o Clube do Livro, eu tenho alunos que não dão...” O aluno que deu dinheiro, eu junto aquele montante e compro livros que o aluno que deu e o que não deu vai ler... Eu gero um outro movimento, né? Eu estou lutando contra a desigualdade... É interessante que ele falou: “Justamente, quando você faz isso você está fomentando formação, leitura, contra essa desigualdade presente na

escola, né?” Porque, ao passo que o que tem e o que não tem estão juntos na mesma sala, nesse confronto, claro que gera tensões, né? Porque você vê o menino que tem comprado o caderno da moda, da Monster Ray, que custa “x”, e o outro que tem um caderno básico, mas ao mesmo tempo, o menino que está lendo o livro da Papyrus ou o livro da Cosac Naif, né? Também o outro menino que não tem vai ler o mesmo livro, né? A gente vai ter as mesmas discussões e eu acho que isso gera outras possibilidades, né?

Para esse professor, a escola onde atua também não trabalha na perspectiva do reconhecimento da diferença, pela seguinte questão:

Não... Aí que gera a tensão, aí que gera um nó de um trabalho todo, né? Porque, como é que a gente faz isso? Porque às vezes você não concorda mesmo, né? Eu sou professor, sou humano, tenho posições. Não concordando, como é que fica essa tensão. É muito difícil, é complexo... E aí, você vai desenvolver isso no dia a dia da escola: entender o outro como legítimo outro, que é interessante de trabalhar com as crianças... Eu não tenho esse “mimimi”, essa coisa infantilizada e, assim, quando eu tenho que conversar com meus alunos, eu converso com eles claramente. Eu acho que eles compreendem isso e aí a gente vai dialogando, é um diálogo direto ali, sabe? E a gente vai negociando certas coisas e eu acho que isso flui também o trabalho. Eu acho que, quando a gente trabalha essa perspectiva da igualdade de direitos, a gente tem que entender que o outro também tem o direito. (Davi)

João chama a atenção para o silenciamento diante das questões da diferença:

Essa negação, esse levar para o plano do tratamento individual, são os grandes problemas de você trabalhar os direitos humanos na escola. Porque aí, você meio que não trabalha ou trabalha em problemas específicos: ou quando um aluno tem um problema e você vai ter o “dia do negro” – o “dia do branco” é todo dia. “O dia do negro”, “o dia do índio”. Vai ter aquele momento em que a escola parou e vai trabalhar a temática, mas depois volta à rotina. Aí, o que pode facilitar a construção de sentido é ter o momento para trabalhar com isso. Eu não preciso pensar o tempo todo, isso não é uma questão que está aparecendo o tempo todo dentro da sociedade. Vai aparecer de vez em quando e eu tenho que saber lidar com ela, mas eu não tenho que ter uma reflexão constante. (João)

João comenta que o ideal de igualdade não abarca o reconhecimento da diferença, mas afirma que será preciso compreender o discurso da igualdade que é veiculado para que se tenha certeza de que abarca as diferenças como reconhecimento ou como desigualdades.

O sentido de igualdade pode estar atrelado à valorização da diferença como legítima e o acesso igualitário das diferenças. Mas também pode fomentar um discurso de universalismo. Pode ser universalismo, essa ideia de que há o universal, há o válido para todo mundo. O discurso da igualdade, ele pode se desdobrar nesses dois aspectos e, por isso, é muito importante que ele seja discutido também. (João)

Candau apresenta preciosas contribuições sobre a tensão entre igualdade e diferença. Conforme tem verificado em suas pesquisas nos últimos anos, a articulação entre igualdade e

diferença é uma exigência do momento, uma questão fundamental para a construção da democracia. Destaca a importância de tratar os conceitos em termos de uma “visão integradora sem silenciar seus aspectos conflitivos”, e não em polos opostos (CANDAU, 2009, p. 51). O enfoque que a autora assume é o de negar a padronização, considerando a igualdade como eixo central para o reconhecimento de direitos fundamentais para todos.

Especialmente instigante é o artigo *As diferenças fazem diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos* (CANDAU, 2010). Nele, Candau analisa diferentes concepções de diferença presentes nas práticas pedagógicas e reitera a urgência de se trabalhar com as questões relativas ao reconhecimento e valorização das diferenças nos contextos escolares. A seu ver, é falso o argumento de que a homogeneidade predomina porque todos têm acesso a uma “cultura comum”.

A autora afirma que no contexto das pesquisas realizadas prevaleciam depoimentos nos quais a igualdade era identificada como fruto de um processo de uniformização, homogeneização, padronização. Tudo parece contribuir para construir uma estrutura “igual”, desde o “uniforme” para todos os alunos e alunas, e as diferenças são inviabilizadas, negadas e silenciadas.

Quanto ao termo diferença, Candau destaca que nos depoimentos das professoras ele aparece associado a um problema a ser resolvido, provocado por alguma deficiência, ao déficit cultural e a formas de desigualdade (que não é o mesmo que “diferença”). Diferentes, segundo os professores, eram aqueles que apresentavam baixo rendimento, oriundos das camadas populares e comunidades de risco, de famílias com condições de vida vulneráveis ou que possuíam características identitárias associadas à “anormalidade” e/ou um baixo capital cultural. A autora destaca que apenas em poucos depoimentos a diferença era “articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas” (CANDAU, 2012a, p. 4).

Uma sociedade que se afirma democrática, como a nossa – e que tem como princípio o direito à educação de qualidade para todos –, deve ser também uma sociedade que considera os indivíduos fundamentalmente iguais em dignidade e direitos. Logo, a igualdade da competição escolar num sistema unificado deve permitir a cada um dispor das mesmas oportunidades de fazer valer a igualdade na diferença, pois o modelo baseado na crença de que vagas nas escolas para todos garantem a “igualdade de oportunidades” implica sérios problemas pedagógicos. Este princípio meritocrático pressupõe que todos estejam no mesmo patamar de conhecimento e que sejam submetidos às mesmas avaliações. Assim, as diferenças aparecem e os alunos que não estão no mesmo nível de competição se afundam.



Não se trata apenas de diferenças entre as pessoas: o sistema educacional não aceita as diferenças entre os sexos e os grupos sociais, o que acaba transformando diferenças em desigualdades escolares e, mais precisamente, em desigualdades sociais, econômicas e culturais.

#### **4.2 Um exemplo atual: a política de inclusão na escola e a reação dos professores**

A educação em direitos humanos tem como fundamentação a formação de sujeitos e grupos de direitos, requisito básico para a construção de uma sociedade que articule dialeticamente direitos à igualdade e direitos à diferença. A afirmação dos direitos humanos, hoje, deve estar articulada com a temática do reconhecimento da diferença, o que supõe ir contra todas as formas de preconceito e discriminação para a mudança e transformação social.

Um dado levantado por quase todos os professores entrevistados refere-se à política de inclusão<sup>23</sup>, o que tem ocorrido sem qualquer formação ou informação prévia sobre as mudanças daí decorrentes na escola e na sala de aula. O interessante é que o roteiro de entrevista não tinha específica pergunta sobre a inclusão na escola pública, mas tal dado foi relatado pela maioria. Críticos e apreensivos, os entrevistados afirmaram serem favoráveis à inclusão no ensino regular, mas que esta nova política deveria ser pautada por uma formação profissional.

Eu sou 100% a favor do aluno incluído na escola regular, eu acho que ele tem que estar incluído; sou contra é abandonar a assistência que ele tem através das outras instituições. Eu acho que ele tem que ter as duas coisas: o ensino regular e a assistência aos alunos incluídos, de acordo com suas necessidades especiais. (Raquel)

Então, essa experiência de ter uma classe especial na escola, que foi assim de repente, vai ter que ter, vai ter que ter e teve, foi muito bom para a gente aprender como pessoa humana a como lidar, tratar, respeitar. Porque há uma diferença em todos, a gente é diferente também. Todo mundo é diferente e ninguém é igual. (Débora)

Outros professores também se posicionaram sobre o tema:

---

<sup>23</sup> De acordo com o relatório da área de Educação do boletim *Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise* de 2013 (ZEN; CORBUCCI; NASCIMENTO, 2013, p. 190), o número de matrículas de alunos com necessidades especiais na rede regular do ensino básico continua crescendo. Em 2010, eram 720.603 matrículas; em 2011, este número subiu para 752.305 matrículas. As escolas especializadas ou as classes especiais nas escolas comuns perderam importância: em 2007, representavam mais de 50% do total de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais; já em 2011 elas correspondiam a apenas 25% desse total. Esta mudança se relaciona diretamente às orientações do MEC, principalmente a partir de 2008, com a publicação da *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008b), que advoga a adaptação das escolas para receberem e atenderem, de forma adequada, todos os alunos.

A gente não é formada para trabalhar com a questão da inclusão [...] eu acho que hoje a nossa formação é muito aquém dos desafios que a gente enfrenta dentro da sala de aula, de vários problemas sociais, afetivos que a gente enfrenta o tempo inteiro [...] as doenças que existem nos alunos, as síndromes. O pessoal diz: “ah isso é invenção”. Não é, não... A gente vê isso na cara da gente, não tem como dizer que não existe... E a gente não sabe como lidar com isso, a inclusão, o aluno incluído. (Isabel)

O processo é necessariamente lento, reconhece o professor José, que aponta para a distância entre a lei e as possibilidades de pôr em prática, destacando, também, o “isolamento” dos professores, que ficam meio perdidos:

Olha, o processo é lento. Eu acho que a tendência é a gente cada vez mais começar a desmoronar esses valores constituídos, onde não se permite, por exemplo, olhar para o outro como um diferente e não ver uma desigualdade ali, mas ainda é um processo lento. Existem projetos, ações, propostas, mas ainda é um olhar do diferente como sendo aquele que é desigual, que não está se enquadrando no modelo estabelecido historicamente pela sociedade, pela vida. Temos as leis, mas e a prática? Você tem a lei e já vai ter indivíduos tentando, de certa forma, um diálogo com essa lei. Então, você vai encontrar um indivíduo lá, isoladamente, tentando fazer um trabalho de inclusão, sem nenhuma formação. (José)

Iniciativas importantes têm ampliado o acesso à escolarização para as pessoas portadoras de deficiência no sistema de ensino brasileiro. A elaboração, pelo MEC, da *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008b), teve por objetivo definir fundamentos e diretrizes para a inclusão escolar de alunos com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação. Tais diretrizes pretendem orientar os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, e transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

O direito à escolarização desses alunos está assegurado na Constituição de 1988 e na LDB nº 9.394/96; por outro lado, é possível perceber, por intermédio dos depoimentos dos professores, que esta ainda é uma realidade cheia de ausências e que a legislação é pontual.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que nomeia as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, determina que os sistemas de ensino garantam a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular e o desenvolvimento de ações pedagógicas que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e viabilizem o processo de construção da educação inclusiva (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

No artigo *Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade*, Flávia Schilling e Sandra Miyashiro (2008) afirmam que a instituição escolar passou a ter também, entre suas funções sociais, a construção de uma sociedade inclusiva, no sentido do respeito às minorias, aos diferentes e aos “anormais” (como ainda são, infelizmente, denominados em certos meios, e não necessariamente por insensibilidade, mas por ignorância). No entanto, o debate “não parece esboçar uma crítica ao modelo político e econômico que alimenta a produção da exclusão e das condições que impedem a concretização do modelo inclusivo” (SCHILLING; MIYASHIRO, 2008, p. 3). Segundo as autoras, esse é um questionamento fundamental que implica a necessidade de uma crítica que vá além das declarações, que perceba a necessidade de transformações mais gerais e outras centradas na própria instituição escolar, pois foi delegada à escola e aos professores a responsabilidade da construção de uma sociedade que propõe a inclusão dos considerados “diferentes”.

De acordo com relatório publicado no boletim *Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise*, do Ipea,

[...] em 2010, apenas 18% das escolas públicas de educação básica tinham condições de acessibilidade para receber pessoas portadoras de deficiências físicas. A existência de salas multifuncionais com equipamentos e materiais didáticos adequados aos alunos com necessidades especiais ainda é raridade nas escolas públicas brasileiras, e quase inexistentes nas escolas do campo. (ZEN; NASCIMENTO; CORBUCCI, 2012, p. 143)

As professoras Débora e Lídia fazem comentários em relação às condições de acessibilidade para receber alunos com necessidades especiais:

A escola abriu a porta para todos, mas ainda não está preparada. A gente tem alunos especiais, além dos muitos alunos com dificuldade de aprendizagem. A sala de leitura não tem elevador, como é que a gente ia atender os cadeirantes? Os alunos pequeninhos? [...] e aí a gente fez um movimento para ocupar outro espaço da escola, para que todos os alunos pudessem participar de forma igual. Porque, quando a gente não levava uma turma para a sala de leitura por conta do aluno cadeirante, a gente estava excluindo toda a turma, então a gente tenta atender a todos de forma igual, mas ainda não é de forma igual [...]. O governo não te oferece uma estrutura física, uma estrutura financeira e nem uma formação para trabalhar com esta realidade, então a gente acaba excluindo. (Débora)

A avaliação de Lídia é mais contundente; ela fala em “mentira” e “injustiça”:

Essa política é injusta com esses alunos da educação inclusiva. É a política de mentira, porque diz que o aluno tem que ser incluído, mas ele não tem os meios para ser incluído. Eu, por exemplo, tenho vários alunos especiais na minha turma de [Programa de Educação de Jovens e Adultos]- Peja, mas o trabalho tem que ser igual para todos. Como assim, que ele é incluído? Eu que

tenho que respeitar. Sozinha. Como pessoa, como ser humano, tenho que ter o meu olhar para o Flávio, que é especial, para o Juarez, que é especial, a Thaís é a única que tem sala de recursos porque ela é integrada... A outra que você vê que tem problemas, não consegue nem falar direito, não articula a fala. Eu tenho, como ser humano, que ter esse olhar, né? E como profissional eu até tenho. Aí que causa essa indignação, é o que causa esse mal-estar entre os professores, o que as pessoas não entendem. Você quer fazer uma coisa, mas você não tem os meios para fazer. Isso causa dor, né? (Lídia)

Os citados textos do Ipea reiteram como a precária ou mesmo ausente qualificação docente para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica é crucial. “A pouca qualificação, somada aos baixos rendimentos médios recebidos pelos professores no Brasil, tende a dificultar a motivação necessária dos docentes para dar o atendimento adequado aos alunos com necessidades especiais que estão sendo inseridos nas classes regulares.” (ZEN; NASCIMENTO; CORBUCCI, 2012, p. 144)

As falas das professoras Isabel e Lídia vão ao encontro da pesquisa do Ipea:

Os desafios são muitos. O primeiro é essa questão da formação. O segundo é a questão da estrutura da sala de aula, que você não tem para que possa atender todos os alunos. O terceiro é a superlotação. O quarto é você não ter tempo para fazer um planejamento legal e quando você tem às vezes nem sempre isso é respeitado. Formação continuada, hoje, nessa secretaria, é praticamente inexistente para o professor. (Isabel)

A sociedade, por mais que eles falem que respeitam, que o professor merece, as autoridades desrespeitam com um salário indigno. Com falta de um material decente para você trabalhar. Aqui, no caso do município do Rio de Janeiro, você recebe umas apostilas prontas que não têm nada a ver com a realidade do seu aluno. Nada a ver e apostilas cheias de erros. (Lídia)

Ainda de acordo com o Ipea, sendo o Brasil uma das nações mais desiguais do mundo, a educação reflete uma das imagens mais nítidas desta sociedade profundamente desigual. Assim, torna-se necessário que haja efetiva garantia para assegurar a conclusão da escolaridade básica com qualidade para todos, crianças e jovens. No entanto, tal garantia dificilmente poderá ser concretizada sem que haja avanços em relação aos direitos sociais, que são direitos humanos fundamentais, ou seja, definidos na Constituição e na legislação complementar. O desafio é assegurar os direitos básicos numa sociedade desigual e injusta, junto à educação de qualidade para todos, sempre em busca de uma sociedade mais humana. “Essas ações se articulam a partir do princípio da promoção e da defesa dos direitos humanos para as pessoas com deficiência e compreendem que o direito à educação é condição para que estas pessoas tenham acesso aos demais direitos.” (GUSSO, 2014, p. 248)

#### *4.2.1 Percepção dos alunos e a organização e dinâmica da escola*

François Dubet, sociólogo e professor francês, com experiência em escolas da periferia “problemáticas” e em pesquisas sobre “as desigualdades multiplicadas”, parece-nos uma ótima escolha para essa reflexão. Dubet aborda a questão a partir do “sistema meritocrático”, no qual a avaliação hierárquica do desempenho de alunos acaba reforçando a desigualdade e a exclusão. Em seu artigo *O que é uma escola justa?* (2004), ele nos ajudou a pensar sobre esse debate.

Numa sociedade democrática, que tem como princípio o direito à educação de qualidade para todos – na medida em que os indivíduos são considerados legalmente iguais em direitos fundamentais –, um sistema unificado de competição não permite a cada um fazer valer a igualdade na diferença. O modelo meritocrático, que supostamente garante “igualdade de oportunidades”, implica sérios problemas pedagógicos. O princípio meritocrático pressupõe que todos estejam no mesmo patamar de conhecimento e se submetam às mesmas provas. Ora, desse modo as diferenças aparecem e os alunos que não estão no mesmo nível de competição se afundam. “No final das contas, o sistema meritocrático cria enormes desigualdades entre os alunos bons e os menos bons.” (DUBET, 2004, p. 543)

O sistema meritocrático não aceita as diferenças entre os sexos e os grupos sociais, diferenças essas que acabam sendo transformadas em desigualdades escolares e, mais precisamente, em desigualdades sociais, econômicas e culturais. Quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno; quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas obterá e mais será favorecido (DUBET, 2004).

Uma escola que busca desconsiderar a tensão entre igualdade e diferença não garante a diminuição das desigualdades, pois não somente reproduz as desigualdades sociais, mas as acentua. Assim, a exclusão escolar é o resultado dessa escola de massa que afirma, ao mesmo tempo, o acesso igual para todos e a desigualdade na avaliação dos desempenhos. Desse modo, é possível perceber que, ao ampliar o acesso a todos, sem levar em conta diferenças pessoais, a escola provoca mecanismos de exclusão, “uma vez que os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola” (DUBET, 2003, p. 36).

Será que a escola consegue ser justa em uma sociedade injusta, pautada por enormes desigualdades sociais, bolsões de miséria e pobreza? Como trabalhar com os alunos que são “menos bons”?

Todos acreditam que a escola justa deve ser tudo isso ao mesmo tempo, e deve responder a todas essas concepções de justiça. Mas o problema surge porque cada uma dessas formulações

tem sua importância na prática da escola, mas também apresenta contradições e limites. O mérito como principal fundamento de justiça apresenta seus limites, pois sua suposta objetividade não reduz as desigualdades. É por esta razão que os movimentos sociais igualitários estão também centrados no reconhecimento de particularidades. Nesse contexto,

[...] a reivindicação de igualdade nunca está separada de uma reivindicação de reconhecimento e de especificidade. Se o princípio de igualdade consiste em ser dono de sua própria vida, o princípio de reconhecimento faz com que esse domínio se subtraia parcialmente às provas do mercado e do mérito. (DUBET, 2001, p. 18)

As questões do roteiro de entrevista inseridas no Eixo 3, “O entrevistado e a percepção de seus alunos, a organização e a dinâmica da escola”, abarcaram tópicos relativos a caracterização dos alunos, percepção de diferenças e conflitos no cotidiano escolar em relação às diferenças. Nessa categoria, nosso objetivo é buscar, nas falas dos professores, pistas e indicações de como eles vêm lidando com as diferenças na sala de aula e em suas práticas pedagógicas. Os depoimentos foram coletados a partir de algumas perguntas que construímos em torno do que consideramos a dinâmica da escola e no cotidiano escolar, como especificado no início deste capítulo:

- ✚ Como você caracterizaria os alunos da escola e suas famílias? E os alunos da sua turma?
- ✚ De onde eles são? O que eles têm em comum? Como você teve acesso a essas informações (em caso afirmativo)?
- ✚ Você percebe diferenças entre eles? De que natureza (em caso afirmativo)?
- ✚ Quais são as principais diferenças entre eles? Tais diferenças são vulneráveis a tratamento diferenciado (por colegas, professores) na sala de aula? E no espaço da escola?

A leitura dos depoimentos feitos a partir dessas perguntas mostra, em primeiro lugar, que não foram feitas diferenças entre o que os professores percebem na escola como o todo e na sua própria turma. Por outro lado, consideramos interessante, nessa categoria, apresentarmos os relatos dos professores de forma conjunta, pois todos os professores atuam em escolas públicas no subúrbio do Rio de Janeiro e majoritariamente afirmam que os alunos pertencem à mesma classe social, são moradores de bairros de periferia, áreas carentes, da mesma “raça” e são evangélicos em sua maioria.<sup>24</sup>

<sup>24</sup> De acordo com os dados do IBGE (2010), houve crescimento de 61% no número de evangélicos no Brasil, sendo esse crescimento maior nas camadas populares e entre os jovens da população de baixa renda.

Dessa forma, buscamos compreender, inicialmente, os sentidos atribuídos pelos entrevistados, assim como as estratégias utilizadas, dados necessários para o desenvolvimento deste estudo. Em seguida, procuramos identificar elementos atinentes ao diálogo com a diferença, igualdade e direitos humanos no cotidiano escolar. Apresentamos os dados seguindo a sequência estabelecida no roteiro.

A primeira pergunta feita aos professores foi a respeito da caracterização de seus alunos e das famílias. Foi bastante expressivo e nos chamou a atenção o fato de praticamente todos os professores terem-se referido à origem popular ou de baixa renda dos alunos e ao local onde vivem.

São todos da mesma classe social, basicamente da mesma etnia, da mesma localidade. De bairros da periferia, mais ou menos da mesma faixa de idade. Basicamente, mesmo quem é de uma linha mais evangélica ou de uma linha católica, mas a grande maioria cristã. Não percebo muita diferença não. São de áreas carentes, vivem em morros, em áreas de favela, envolvidas direta ou indiretamente com a criminalidade. Muitas vezes o aluno não é envolvido, mas o tio é, o amigo é, um colega tem o envolvimento direto. É a vivência deles, né? É da exclusão, da pobreza, da dificuldade, da carência. Eles conseguem ter bens hoje, mas bens dentro daquela realidade social. Ele pode ter um celular, pode ter um tênis da moda, mas continua vivendo na periferia, com determinadas carências, né? Saneamento básico, exclusão social, violência, mobilidade urbana, dificuldade financeira do dia a dia. (José)

De Realengo, zona oeste, zona norte, majoritariamente do subúrbio, da favela, e aí vai variando: favelas pacificadas<sup>25</sup>, não pacificadas... Classe média, eu não sei, assim, mas têm alunos que nunca saíram da zona oeste. (Davi)

Os alunos são daqui da redondeza, a maioria. Muitos moram em comunidade e muitos vêm de lugares distantes, pois não querem estudar próximo a sua comunidade porque, às vezes, tem a guerra de tráfico ou a operação da polícia militar. Operação da polícia acaba ferindo ou matando. (Maria)

É um bairro popular e tem muitos evangélicos. (Raquel)

Todos os alunos são da camada popular, e moram em bairros pobres e inclusive a professora também é. (Lídia)

---

<sup>25</sup> Em dezembro de 2008, com o objetivo de recuperar o controle dessas áreas dominadas por grupos armados e quebrar essa lógica de guerra, o governo do estado iniciou uma política de pacificação. A política inclui a recuperação do território por forças especiais da polícia e a subsequente implantação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP), que garantem a presença permanente de um efetivo policial nas comunidades. Até novembro de 2013, 36 unidades de polícia pacificadora haviam sido instaladas, abrangendo 168 comunidades e atingindo 556 mil pessoas. Esta nova política de pacificação passou a ser festejada por muitos, mas criticada por outros. Os defensores argumentam que a queda acentuada da taxa de homicídios observada a partir de 2010 se deve à expansão da política. Os críticos argumentam que a política não tem efeito nenhum, pois não acabou com o tráfico de drogas, não eliminou os tiroteios nas áreas pacificadas e gerou uma realocação do crime para as áreas que não foram beneficiadas (MONTEIRO, 2013).

Somente três entrevistados fizeram referência a outras características além da origem dos alunos. Débora, por exemplo, caracterizou-os como “alegres”, atribuindo, no entanto sentido de carência e de dificuldades na aprendizagem.

Eles são bem alegres. A maioria é participativa, acredita na escola, apesar das dificuldades todas, das dificuldades de aprendizagem. É participativa, mas ao mesmo tempo, quando a gente tem reunião de pais, poucos aparecem. Agora no município tem o cartão carioca e o Bolsa Família, que são vinculados à presença. (Débora)

Já a professora Lídia, além de caracterizar o local onde vivem, abordou diferenças individuais dos alunos em termos de aprendizagem, ressaltando que esse ano sua turma parece ser um pouco mais “interessada”.

Eu acho que meus alunos, essa turma desse ano é um pouco mais interessada, mas tem alguns casos de abandono. Tem aluno aqui que a mãe abandonou, o pai está preso e está aqui, tira boa nota e é um bom aluno. Eu acho que alguns alunos aqui são guerreiros. (Lídia)

A professora Débora citou a composição de turma, ressaltando a heterogeneidade no sentido de dificuldades de aprendizagem e conflitos.

Essa turma é toda heterogênea. Juntaram todos os alunos com dificuldade de aprendizado, de comportamento, de tudo. Então, nesse sentido, eles são diferentes, né? São tantas diferenças lá. Mas o que é igual é a loucura lá dentro. É muito difícil aquela sala de aula. As outras turmas são mais homogêneas, são quase todos iguais, tem aluno bom e tem aluno mediano. (Débora)

Ela continua:

Na escola procurou-se por três anos consecutivos, mas eu detesto, acho que não funciona separar uma turma que não se alfabetizou porque ia ser melhor de trabalhar. E não dá certo. Esse ano, por exemplo, a gente tem uma turma de terceiro ano que não se alfabetizou e todos com dificuldade de aprendizagem. Então eu olho para a professora e fico com pena dela, eu fico me imaginando todo o dia com aquela turma, é algo desesperador. É cruel. Essa turma é enlouquecedora, pois ali tem tudo: indisciplina, falta de respeito, aluno especial, dificuldade de aprendizagem. Você olha para a professora e ela está pálida. É um desespero, é um castigo. (Débora)

Conforme pudemos perceber, os entrevistados foram unânimes ao relatar a caracterização dos alunos em termos de origem e situação socioeconômica. Quando pronunciavam a palavra “heterogênea”, o faziam no sentido de exprimir que os alunos eram provenientes de diferentes comunidades e com diferenças de aprendizagem. Outros termos atribuídos à caracterização dos alunos, “alegres, interessados”, foram também associados a carências de diferentes ordens.



Em consonância com outras pesquisas e estudos (DUBET, 2003), esses relatos mostram representações dos professores sobre os contextos onde os alunos estão inseridos, mas tendem a uma desvalorização deles, pois a dinâmica da escola, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, e as estratégias utilizadas nas salas de aula continuam as mesmas: são estratégias de valores privilegiados das camadas dominantes. Segundo Dubet (2003, p. 36), ao ampliar o acesso a todos, a escola desempenha um papel de formação de mecanismos de exclusão, “uma vez que os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados”.

Para Dubet, essas estratégias acionadas pela escola aprofundam ainda mais as desigualdades e acentuam a exclusão escolar, na medida em que tentam mobilizar, juntos aos pais, algo que não é só o capital cultural<sup>26</sup>, mas, sobretudo, a compreensão que se tenha das hierarquias mais ou menos sutis que distinguem as ramificações escolares do ponto de vista da sua qualidade acadêmica. Assim, a escola espera que os pais sejam pessoas informadas, que conheçam as estruturas e o funcionamento do sistema de ensino, exigindo competências muito particulares referentes aos conhecimentos das regras ocultas dos sistemas, que os pais das camadas populares não possuem, pois as “desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares” (DUBET, 2004, p. 542).

Quando perguntados sobre as famílias, a grande maioria respondeu que as “famílias são desestruturadas”, não participam das reuniões, que muitas das vezes os pais estão ausentes e, nesse caso, é comum que avós e tias assumam o papel de responsável; há crianças que não têm quem se responsabilize por elas, têm famílias diferentes, e há aquelas que moram em abrigos, ONGs e um histórico de famílias que não acompanham o desenvolvimento das crianças. Há famílias que sobrevivem do lixo, “então, dentro da própria camada popular há uma divisão de classe evidente. Eu conhecia as famílias pelo pouco que as crianças contavam, elas eram muito ausentes. Em geral, as famílias não tinham profissões renomadas, eram domésticas, diaristas, frentistas, cuidadoras” (Raquel).

Tem muito abandono, porque têm alunos que o pai está preso, a mãe abandonou. Outra pessoa que cria. Tem mães aqui que eu nem conheço, que nunca vieram aqui. Já estamos em quase junho, né? E a mãe nunca veio. Para mim é abandono, né? Que, se você coloca o seu filho dentro de uma escola e nunca mais aparece, não conhece nem a professora, não sabe nada da vida escolar dele, é porque ele foi abandonado dentro da escola, né? (Lídia)

---

<sup>26</sup> Capital cultural, segundo Dubet (2004), é um conjunto de disposições e de capacidades, especialmente linguísticas.

Bastante diversificada, tem diferentes tipos de constituições familiares ali. Crianças que moram só com a mãe, crianças que moram com pai e mãe, às vezes até avós também, e crianças que não estão nas famílias, estão em instituições do governo ou ONGs que cuidam delas, são os abrigos. Então é uma diversidade muito grande. (Marta)

Tem esses alunos mais pobres que sobrevivem do lixo, que vivem em condições muito precárias. Maioria de negros. Famílias desestruturadas. Famílias que ou eles são criados pela avó ou eles são criados pela mãe solteira ou por uma tia. E tem alunos de uma classe média baixa com uma família um pouco mais estruturada. (Raquel)

Na pesquisa *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares* (CASTRO, REGATTIERI, 2009)<sup>27</sup>, a ausência dos pais relatada pelos professores é também conceituada como “omissão parental”, segundo Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri (2009). As pesquisadoras afirmam ser este um tema recorrente nas falas dos professores brasileiros, que o consideram como uma das principais causas dos problemas escolares. Entretanto, exemplificam que esse tipo de explicação incorre numa inversão perigosa de responsabilidades: “uma coisa é valorizar a participação dos pais na vida escolar dos filhos; outra é apontar como principal problema da educação escolar a falta de participação das famílias” (CASTRO, REGATTIERI, 2009, p. 35).

As autoras chamam atenção para o fato de que as oportunidades e espaços destinados à participação dos pais na escola costumam privilegiar, de maneira geral, um tipo de família mais próxima da cultura escolar, em detrimento de outros tipos, ou seja, “são sempre os mesmos e poucos pais e mães que participam da gestão escolar” (CASTRO, REGATTIERI, 2009, p. 36). Por essa razão, as autoras afirmam que:

[...] aqueles familiares que assumem os postos de representação tendem a defender visões particulares, muitas vezes a favor dos seus próprios filhos – e não exatamente os interesses de seus pares. Isso pode contribuir para manter afastadas as famílias menos escolarizadas e reforçar as desigualdades sociais dentro da escola, barrando oportunidades de equidade educacional. Sendo assim [...] a forma como eles [os mecanismos de participação e gestão democrática] são praticados deve ser objeto de atenção cuidadosa por parte das escolas e redes de ensino. (CASTRO, REGATTIERI, 2009, p. 36)

---

<sup>27</sup> O estudo, realizado pela Unesco em parceria com o MEC elege como prioridade, dentre tantas funções importantes que a aproximação das escolas e das famílias pode ter, a recuperação da singularidade do aluno visto em seu contexto mais amplo. O estudo sistematizou dados de 32 experiências de escolas de todo o país, relacionados à interação entre a escola e a família. O objetivo do trabalho foi oferecer aos gestores brasileiros informações qualificadas para o desenvolvimento de projetos e políticas de interação escola-família (CASTRO; REGATTIERI, 2009).

Quando perguntados sobre as principais diferenças entre os alunos, os professores apresentaram variadas opiniões. Contudo, os relatos ressaltaram novamente as questões relativas ao nível socioeconômico dos alunos, raça e aprendizagem.

Você tem o núcleo familiar bem diversificado. O nível de aprendizagem também. Na minha sala tem as crianças especiais, tem criança que está fora da idade e ainda está iniciando a alfabetização, tem criança que está dentro da idade e que já lê e escreve com muita autonomia. Então, a minha turma é a diversidade. Então, isso também traz, às vezes, conflito, né? (Marta)

O professor José diz não perceber diferença no cotidiano escolar, pois todos são iguais, todos pertencem ao mesmo contexto, mas ao mesmo tempo afirma em seu depoimento que há uma grande mistura entre eles.

Ah, não percebo, né? Porque é uma comunidade pobre, então tem muitos negros, pardos, brancos. Tem uma grande mistura, mas a grande maioria é de negros e de pardos, afrodescendentes. Quando a gente promove discussões na linha de políticas de cotas, eles ficam com um discurso de que “Ah, o negro tem chance de conquistar o espaço dele, ele tem que se esforçar e tudo mais...” Mas não caracterizo como nenhuma forma de racismo. Às vezes piadinhas de chamar “Seu preto”, “Seu negro e tal e não sei o quê”. Mas aí, quando você vai ver, é um negro chamando outro disso ou daquilo. Entendeu? Então, eu entendo mais como brincadeiras indevidas do que propriamente racismo, porque não vejo pessoas de raças diferentes humilhando, maltratando e tudo mais, porque são todos da mesma raça, são todos negros. (José)

Candau (2009) afirma que o cotidiano da escola está impregnado pela perspectiva padronizadora e que a escola sempre teve dificuldades em lidar com a pluralidade e a diferença. A pesquisadora defende uma educação que promova o reconhecimento do outro, uma educação para a negociação cultural, que busca enfrentar os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades “e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas” (CANDAU, 2009, p. 59). A autora também nos lembra de que as escolas estão cada vez mais desafiadas a enfrentar os acontecimentos decorrentes das diferenças e da pluralidade cultural, étnica, religiosa, social etc. dos seus sujeitos e atores.

Moreira e Vera Candau (2003) e Candau e Leite (2011) acrescentam que, embora a escola seja um cenário das manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos, a prática da escola tende a não reconhecê-los, já que está “encharcada” por uma representação padronizadora da igualdade, em que todos são tratados e vistos da mesma maneira. Este discurso, segundo os autores, pode omitir práticas marcadas por um caráter único, elitista e monocultural.

Os outros, os diferentes – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os rappers, os funkeiros etc. –, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural.

[...] Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade cultural, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-la e a neutralizá-la. 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 a que está sendo chamada. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160-161)

Uma professora observa como a organização das turmas pode reforçar a relação entre nível socioeconômico, raça e aprendizagem.

Porque existe um funil social naquela escola. A minha escola é considerada a melhor escola pública do bairro. Tem outras duas escolas, uma da prefeitura também, e uma do estado, que são as escolas piores, mais largadas. A minha é uma escola mais séria, é mais difícil passar de ano, os professores cobram mais. Então, existe um funil social. No primeiro segmento, você vê que os alunos são bem pobres, bem precários. Pela roupa, pela vestimenta. Chega no 6º ano, eles não conseguem passar, e aí eles ou vão pra outra escola ou param de estudar. E aí, quando chega no 7º ano, quem fica no 7º, 8º e 9º anos são mais alunos de classe média baixa. Não são alunos que sobrevivem do lixo; as mães são diaristas, empregadas domésticas, auxiliar de serviços gerais. Gari. Porteiro. Pintor. Pedreiro. Atividades. (Raquel)

Questionada sobre a possível existência de uma seleção por parte da escola, de quem entra e quem não entra, Raquel declara: “Seleciona. São três escolas. A minha escola é a melhorzinha, os professores cobram, os alunos não passam de ano, aí existe uma seleção que não é declarada, mas a gente sabe que existe”.

A relação entre perfil<sup>28</sup> socioeconômico, raça e aprendizagem feita pelos professores que participaram da pesquisa é consoante aos resultados de pesquisas acadêmicas sobre o tema, entre as quais podemos destacar a de Marília Pinto Carvalho (2004). Entre 2002 e 2003, Carvalho realizou um estudo em uma escola municipal de São Paulo com crianças e professoras, buscando compreender os processos que têm conduzido um maior número de

---

<sup>28</sup> Para maiores detalhes sobre perfil socioeconômico, raça e aprendizagem, leia os artigos da pesquisadora Marília Pinto Carvalho: “Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos.” *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 77-95, 2005; “Quem são os meninos que fracassam na escola?” *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, p. 11-40, 2004. Outra pesquisa que podemos destacar para entender essa questão é “Desigualdade raciais no sistema brasileiro de educação básica”, dos autores José Francisco Soares e Maria Teresa Gonzaga Alves. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, 147-165, jun. 2003. Esse artigo analisa as desigualdades do desempenho escolar entre alunos discriminados por raça, com ênfase no impacto de algumas políticas e práticas escolares na produção de equidade entre esses grupos.

meninos e meninas, e em sua maioria de meninos negros, provenientes de famílias de baixa renda, a obter conceitos negativos e a ser indicados para o reforço escolar. A pesquisadora encontrou uma realidade cruel, pois os meninos que vão mal na escola são, em sua grande maioria, negros ou pardos e provêm de famílias de classe popular, demonstrando que o desempenho dos alunos está relacionado a questões de raça e classe.

No artigo “Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico”, Fátima Alves, Isabel Ortigão e Creso Franco (2007) buscaram investigar a relação entre origem social e risco de repetência de alunos que cursavam o 8º ano do ensino fundamental em escolas públicas de capitais brasileiras. O estudo mostrou que, embora o capital econômico acima da média atue como fator de proteção para a repetência, esse resultado não prevalece para todos os grupos raciais, pois alto capital econômico mostrou-se fator de risco para alunos que se autodeclararam pretos. Desse modo, o maior capital econômico é fator de proteção para reprovação, mas esse resultado precisa ser compreendido de acordo com as dinâmicas das políticas de reprovação e de alocação de alunos em escolas, já que esta é fortemente influenciada pela situação econômica de suas famílias e local de moradia. Assim, famílias negras com poder aquisitivo alto tendem a ter melhores opções de moradia e acesso a escolas com melhores condições de ensino. Desse modo, esse fator pode colocar também seus filhos no grupo de maior risco de reprovação nessas escolas.

A associação da diferença a aspectos de ordem socioeconômica, segundo Candau (2011), está relacionada à perspectiva sociológica, ao introduzir a discussão sobre as relações entre as variáveis socioeconômicas e os processos educacionais, a partir da qual as diferenças de classe social adquirem especial importância neste contexto. No entanto, é fundamental ter consciência de que essa ideia pode ter um reflexo na noção de que a diferença deva ser algo a ser superado e a homogeneização deva ser alcançada. Tal perspectiva permitiu ampliar o olhar sobre a escola, particularmente no que diz respeito às dimensões sociais e econômicas que incidem nos processos pedagógicos e na própria concepção do sujeito da aprendizagem com o horizonte de garantir a conquista dos mesmos resultados por todos os alunos e alunas.

Outro grupo de professores afirmou que o cotidiano da escola é marcado por todos os tipos de diferenças: físicas, cor/raça, gênero, idade, religião. Mas, segundo os educadores há também a diferença de aprendizagem e de conhecimento, que segundo eles é um problema, pois alguns alunos têm mais facilidade para aprender do que outros. Também foi citada pelos professores a defasagem idade/série, que eles dizem ser altíssima no contexto das escolas.

Algumas crianças ainda estão fora da idade pra aquela turma, então é outra diferença que você encontra. A diferença de nível socioeconômico da criança, você vê que tem criança que tem uma condição financeira um pouco melhor do que outras, né? O tratamento é diferenciado sim. Acho que existem várias formas, veladas ou não, que evidenciam ou não essas diferenças dentro da escola. (Isabel)

Os professores também comentaram sobre duas diferenças que causam certo conflito no ambiente escolar: religião e gênero<sup>29</sup>. Quase todos os professores relataram dificuldade em lidar com as questões que envolvem estes dois aspectos no cotidiano escolar, e que muitas vezes essas diferenças não são problematizadas por conta das famílias e dos próprios professores, por não pertencerem às religiões dos seus alunos, por falta de conhecimento da temática de gênero, pela não aceitação por parte dos professores e também pelo silêncio sobre a diversidade, em matéria de sexualidade. “É muito forte. É muito forte. É muito forte. E é difícil. É o não saber trabalhar ou é o próprio não aceitar aquilo?” (Ana)

A pesquisa *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2004) aborda professores do ensino fundamental e do ensino médio, contemplando algumas de suas características sociais, econômicas e profissionais, a partir de questionários respondidos por 5 mil docentes de escolas públicas e privadas das 27 unidades da federação. A pesquisa, realizada pela Unesco entre abril e maio de 2002 em todas as unidades da federação brasileira, revelou, por exemplo, que para 59,7% deles é inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais e 21,2% deles tampouco gostariam de ter vizinhos homossexuais. Outra pesquisa, denominada *Juventudes e sexualidade*, realizada também pela Unesco, em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal, apresentou reflexões claras sobre a compreensão do alcance da homofobia no espaço escolar (nos níveis fundamental e médio). Evidenciou-se, por exemplo, que:

- o percentual de professores/as que declaram não saber como abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula vai de 30,5% em Belém a 47,9% em Vitória;
- acreditam ser a homossexualidade uma doença cerca de 12% de professores/as em Belém, Recife e Salvador, entre 14% e 17% em Brasília,

---

<sup>29</sup> Sobre a temática “gênero”, recomendamos, também, os seguintes trabalhos: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2009; LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Org.). *Homofobia & educação: um desafio ao silêncio*. Brasília, DF: Letras Livres: EdunB, 2009; LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000; CARVALHO, Marília Pinto. O conceito de gênero: um estudo com bases nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da Anped (1999-2009). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 46, p. 99-117, 2011.

Maceió, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Goiânia e mais de 20% em Manaus e Fortaleza;

- não gostariam de ter colegas de classe homossexuais 33,5% dos estudantes de sexo masculino de Belém, entre 40% e pouco mais de 42% no Rio de Janeiro, em Recife, São Paulo, Goiânia, Porto Alegre e Fortaleza e mais de 44% em Maceió e Vitória;

- pais de estudantes de sexo masculino que não gostariam que homossexuais fossem colegas de seus filhos: 17,4% no Distrito Federal, entre 35% e 39% em São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador, 47,9% em Belém, e entre 59% e 60% em Fortaleza e Recife;

- estudantes masculinos apontaram “bater em homossexuais” como o menos grave dos seis exemplos de uma lista de ações violentas. (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 277-304)

Os professores José e Davi enxergam a resistência por parte dos professores, principalmente em torno da questão da diversidade sexual e religiosa no ambiente escolar. Segundo eles, a falta de conhecimento, o medo das famílias e até o fato de muitos professores e alunos serem cristãos ou evangélicos, acabam levando-os a ignorar essas diferenças em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, podemos perceber um silêncio acerca das diferenças, quando se trata da diversidade sexual e religiosa na escola.

Olha, na relação professor, aluno, a maior diferença que eu percebo é quando se apresenta a questão sexual ou religiosa. Então, muitos dos professores são cristãos, mas não são evangélicos, né? E não são praticantes, alguns não têm nenhuma religião. Alguns alunos são evangélicos. Então, não admitem determinadas discussões na salinha, onde você tem que questionar, por exemplo, a teoria da evolução das espécies, a teoria do *big bang*. E também a questão sexual. Temos alunos homossexuais que se assumem mesmo, se arrumam, passam batom, colocam brinco e tudo mais. Então tem professor que tem muita resistência. Os alunos já convivem melhor, até têm um bom relacionamento. Não chega a ser alvo de conflito, mas ainda é alvo de piadinha, de brincadeira aqui ou ali. Mas nada que possa ser caracterizado como violência entre eles.

[...] Apesar de eu achar que não, mas a tendência é que se utilize mais o termo “homossexualidade”, mas gosto de falar da teoria da homoafetividade. Um aluno relatou que muitas vezes ele foi ofendido dentro da escola, entrou num quadro de tristeza, e que pensou em abandonar a escola e eu sempre entendi a escola como sendo uma escola aberta, aceitando principalmente essa questão da diversidade sexual... Porque eu sempre vi muitos homossexuais felizes, tranquilos e tudo mais... Sabendo que tinham brincadeiras, mas não entendendo como sendo algo muito forte, até que eu percebi que muitas coisas acontecem dentro da escola e a gente não tem conhecimento. Principalmente quando você está num cargo de direção, por exemplo. Muitos dos professores não querem nem tocar nesse assunto. Não entendem que essa é uma questão da escola. A minha situação na escola é: se eu sou professor de Língua Portuguesa, só vou trabalhar gramática, leitura e interpretação, mais nada; de Matemática, as questões da área de Exatas; Física a mesma coisa. Nem os professores de Filosofia, Sociologia, História, da área mais de Humanas tendem a promover qualquer discussão nessa linha, têm muita dificuldade, resistência, talvez até pela formação deles acham que não se deve tocar nesse assunto. (José)

Acho que tem essa questão social, a questão étnico-racial e tem a questão da religião... A étnico-racial aparece na cor da pele, a social na roupa, na vestimenta, no material, na bolsa, no celular. Agora, a questão religiosa está no discurso e a questão de gênero e de sexualidade também. Particularmente, é na questão étnico-racial que eu tenho investido mais. Talvez até por conta da especialização, eu tenho amigos do movimento negro. A questão de gênero<sup>30</sup>, confesso a você que eu não sei lidar. Embora os alunos falem “Ah, tio... O fulano está se comportando como um *gay*”. Eu falo “Qual o problema?” A gente discute isso, problematiza. Mas não aprofunda, como a questão racial... Até porque eu piso em ovos nessa questão com a família, como é que a família vai lidar? Falta informação? Eu digo que falta, eu nunca investi nisso, embora tenha feito uns cursos, vá a eventos, eu fui a um evento sobre gênero “Corpo, gênero e sexualidade”, em Porto Alegre. (Davi)

A professora Marta pede para dar um depoimento sobre uma história que vivenciou com um de seus alunos, sobre a orientação sexual<sup>31</sup> no ambiente da sala de aula. Segundo ela, as crianças são desrespeitadas em seu direito de ser: “não basta apenas um direito de estar aqui, mas um direito de estar verdadeiramente”.

Eu me lembro que tinha um menino que a opção sexual dele me parecia já definida, não sei se pela idade, talvez mudasse ou não. E a escolha de livro dele na sala de leitura, ele tinha vergonha, porque ele só pegava livro de princesas, de contos de fadas. Então ele vinha com o livro escondido para os colegas não verem. E quando me falava o nome do livro, ele falava rápido, tipo: anota logo isso daí, entendeu? Porque ele gostava de ler Rapunzel, Cinderela... Então, para idade dele, era considerado no grupo um absurdo. Era um menino que já estava com uns 10-11 anos. E aí é assim: “Cara, como é que você vai levar Rapunzel?” Eu nunca questionei. “É esse?” Anotava e ele levava feliz da vida o livrinho lá da Rapunzel. Ele abaixava o livro para ninguém ver e ficar debochando dele. (Marta)

Marta afirma que não soube lidar com esta situação: “eu não soube lidar com isso, é um direito que ele tem, né? O direito de ler, o direito de escolher e o direito da opção, não soube explorar isso de uma forma melhor”.

Será que eu deveria ter falado? Discutido? Eu me lembro vagamente de ter dito: “Cada um escolhe o livro que quer e que está a fim de ler”. Mas, parou aí. Acho que me falta mais conhecimento na área. É uma tensão, e o máximo

<sup>30</sup> O presente trabalho não trata sobre gênero, mas pretende apenas apresentar e refletir sobre as diferenças que os professores mencionaram em seus depoimentos. Segundo Cláudia Vianna (2011), gênero é um conceito controverso, complicado, “um pântano”. Não há consenso sobre questões elementares como o que é gênero, como ele está relacionado com as diferenças sexuais anatômicas, como as relações de gênero se ligam a outros tipos de relações sociais, como as de classe ou raça. Para maiores detalhes, ler a tese de livre-docência da professora Cláudia Vianna (2011). Ver, igualmente, artigos de Daniela Auad, professora e pesquisadora da Universidade Federal de Juiz de Fora.

<sup>31</sup> Para Carvalho (2009), o conjunto de estudos que abordam a discriminação contra homossexuais no ambiente escolar reitera o despreparo da escola no trato com a temática, pois denuncia preconceitos e discriminações, tanto por parte dos professores quanto dos colegas.



que eu fazia ali era respeitar o direito de ser. O direito de levar aquele livro. De repente, um professor pode pegar e dizer: “você está levando esse livro para quê? Está falando sério? Você vai ler isso? Vai levar livro de menininha? Ah, pelo amor de Deus!” Isso eu sei que eu não fiz. Mas eu também não sei o que eu poderia ter feito para melhorar, para o menino ficar mais à vontade. Acho que com as diferenças de raça eu consigo trabalhar, mas ainda não com a diferença de opção sexual. (Marta)

A Constituição Federal de 1988 ofereceu uma base para que as políticas da igualdade pudessem ser inseridas nas políticas públicas ao afirmar a defesa ampla dos direitos “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, art. 3, inciso IV). A partir daí podemos notar um esforço investido em mudanças para o sistema educacional brasileiro e foi em meados dos anos 1990 que houve uma maior visibilidade nas pesquisas educacionais em torno das relações entre gênero e educação (VIANNA, 2011).

Nesse sentido, em sua tese de livre-docência *Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais*, defendida em 2011 na FEUSP, Cláudia Vianna realizou levantamento e análises das leis, decretos e planos, produzidos no âmbito da educação pública federal nas décadas de 1988 a 2002. Podemos inferir que, no Brasil, a inclusão de uma perspectiva de gênero nas políticas públicas de educação é recente e menos institucionalizada e corre-se o risco de permanecer velada, “uma vez que as políticas públicas, como no caso do PNE, não as mencionam e quando o fazem não exploram em todos os temas e currículos os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino e do cotidiano escolar” (VIANNA, 2011, p. 160).

Entretanto, Vianna (2011) afirma que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) como um todo e, em especial, aqueles que tratam do ensino fundamental fogem à regra da dissimulação. As questões de gênero são relatadas nesses documentos, procurando-se ter zelo e cuidado com muitos dos aspectos relativos aos significados e às implicações de gênero nas relações e nos conteúdos escolares. Para a autora, é uma grande inovação a inclusão de temas como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade e saúde junto aos conteúdos tradicionais trabalhados nas escolas.

Sendo assim, podemos concluir que se as políticas públicas pouco mencionam os posicionamentos e pontos de vista sobre a questão do gênero presentes na organização do ensino, no currículo e no cotidiano escolar, a compreensão dessas relações, na escola, pode permanecer velada e excluída. (VIANNA; UNBEHAUM, 2006)

Vianna (2011) afirma que as diferenças marcam a luta por direitos e a elaboração das políticas em geral, assim como aquelas que definem as peculiaridades do campo da educação pública. Ignorá-las pode acarretar o isolamento e a exclusão; trabalhar somente com elas pode municiar o mero particularismo. É preciso decompor a percepção dos direitos e desconstruir os guetos históricos, mostrando as fissuras e as contradições que a noção de diferença pode adicionar às possibilidades de construção coletiva da organização do sistema educacional.

No caso das diferenças de gênero, até muito recentemente esse tema era pouco explorado pelos estudos sobre educação. Um dos resultados desta ausência foi a concepção de que a escola como uma esfera política era perpassada quase que exclusivamente apenas por diferenças de classe, desconsiderando outras diversidades, outras dimensões tais como gênero, geração e etnia. (VIANNA, 2011, p. 132)

É nesse sentido que se torna importante recuperar aspectos da organização social como classe, raça/etnia, gênero, religião, geração e outras dimensões sociais que remetem à diversidade, sem perder a luta por direitos – contida na noção de equivalência –, nem tampouco cair na defesa da particularidade – *locus* da negação do coletivo.

Alguns professores também citaram a questão da religião no cotidiano da escola. A professora Ana pediu para relatar a história de sua filha, aluna de escola municipal no Rio de Janeiro, que passou a ser agredida pelos colegas quando comentou sobre sua religião na sala de aula.

O que mais pesa são as diferenças sociais no cotidiano da escola, mas não só. Nós somos de Candomblé e minha filha falava disso com muita naturalidade em casa e aí foi falar na escola com naturalidade também, mas houve um verdadeiro redemoinho na vida dela. Ela viveu situações de discriminação religiosa intensas. Ela foi chamada de galinha de macumba. Ela passou a dizer menos e demorou um pouco para que a gente conseguisse resgatar a valorização dela pela religião, mas a escola não procurou fazer esse trabalho. Fui mil e quinhentas vezes à escola, pedir socorro, pedir ajuda, pedir que fizessem alguma coisa em relação a isso, mas eles não sabiam nem o que fazer. (Ana)

A questão religiosa, eu estou me confrontando agora, isso nunca foi discutido na minha formação, mas está muito presente na escola. E eu acho interessante nenhum aluno meu se afirmar como espírita. Evangélicos ou católicos. Espírita, umbandista, candomblecista eu não vejo... Um dia um aluno meu veio falar “Ah, porque é macumbeiro”. Eu disse: “Qual o problema?” “Ah, tio”. “Ela é candomblecista e daí?” Aí, choca um pouco, você desloca esse discurso e aí quando você pergunta qual é o problema, eles não sabem responder, não sabem argumentar. Eu até já peguei depois usando esse discurso aí “Ah, fulano é candomblecista”. Mas os alunos espíritas eu sei que tem, porque a mãe deles botou na agenda, espírita de mesa branca. Mas umbandista e do candomblé eu não vi e não sei identificar nenhum aluno ainda. Com o trabalho pedagógico a gente reafirma o lugar, mas não existe um debate sobre isso. (Davi)

A maioria é cristã e aí a gente tem um grupo evangélico muito forte, que não permite determinadas discussões. Por outro lado, você não tem registro de outras religiões, eles não se colocam, eles não se apresentam como sendo de nenhuma religião afro: candomblé, umbanda ou qualquer outra denominação nessa linha. Eles não se apresentam, eles têm muita resistência e até medo. Porque tem muita colocação pejorativa e até casos de brincadeiras indevidas. (Ana)

Os professores assinalaram que essas diferenças no cotidiano escolar muitas vezes podem acarretar tratamento diferenciado por parte dos professores e também dos alunos no ambiente escolar.

[...] mas ainda é aquele tratamento diferenciado que é velado. Então, por exemplo, quando você faz uma observação de um determinado aluno no conselho de classe, você vê o tom de ironia, por exemplo, do tipo “Ah, ele não se decidiu ainda se vai ser isso ou se vai ser aquilo”. Isso não é relevante para saber se o aluno tem bom desempenho ou não em determinada matéria. Ou numa questão evangélica, quando o aluno fica só falando de Deus, então você percebe, mas de uma maneira velada e não tão explícita. Então é sutil. Vem mais através do gestual, de frases soltas, de frases de duplo sentido. Então, são coisas que são veladas. Você percebe porque você fica atento ao contexto. (José)

Eu vou falar para você duas coisas: a escola lida com o campo de conflitos, mas eu acho que a escola tem que lidar e precisa lidar com o campo da articulação, de articular isso na prática pedagógica dela. Quando a escola chamar isso para o seu universo, discutir, permear, trabalhar isso com a intencionalidade pedagógica, acho que é um ganho. Uma tensão é como um incêndio que você tem que apagar... Tem fogo ali e você tem que jogar água e você tem que lidar com isso. Não sei se é ruim, mas acho que está presente. Por que não trabalhar um conteúdo? (Davi)

Com certeza. Em algumas escolas, elas fazem a diferença pelo nível de aprendizagem. Então separam as turmas melhores e as turmas piores. A diferença também, esqueci de falar, de nível socioeconômico da criança. Você vê que tem criança que tem um nível melhor, uma condição financeira um pouco melhor do que outras né? E isso gera, sim, tratamento diferenciado. É diferente se aquele responsável está sempre na escola ou não. Acho que existem várias formas, veladas ou não, que evidenciam essas diferenças dentro da escola. (Raquel)

Eu acho que através de grupos. Por exemplo: se você tem grupo de evangélicos, a tendência é que eles fiquem juntos. Se você tem um grupo de homossexuais, a tendência é que eles se aproximem. Não que eles não dialoguem com os outros, mas ali você observa claramente, na hora do intervalo, por exemplo, quem tem uma proximidade maior, né? Então, acho que os grupos, quando se constituem, tendem a mostrar as diferenças. O masculino são os homens, as meninas se formam num canto. Por mais que tenha um diálogo, os grupos ainda são consolidados. No horário de lazer, onde você não tenha que ter regras muito rígidas de comportamento. Porque, por exemplo, na sala de aula você ainda tem aquele comportamento tradicional, porque é o professor na frente, cada um no seu lugar, né? Por mais que seja

cadeira dupla, onde sentam duas pessoas no mesmo lugar, ainda há uma restrição. Na hora do intervalo, não. Você pode conversar com quem você quiser, fazer o que você quiser.

[...] Se o professor tiver interesse e força de vontade, consegue, né? Você vai lidar com resistências. Resistência por parte dos alunos, por parte dos pais dos alunos. Por parte dos colegas, por parte dos gestores da escola. Então, tudo também não pode ser promovido de uma maneira imediata, tem que ter toda uma preparação antes. Selecionar palavras, porque você está lutando com resistências, com algo que é consolidado durante anos, com valores que são tradicionais, que são familiares. Então, não é fácil discutir qualquer questão da diferença dentro da escola, mas eu acho que é um dever de cada professor sempre sinalizar para as diferenças e muitas das vezes para as desigualdades que surgem a partir dessas diferenças. (José)

Ao perguntar à professora Rute se há uma preocupação com as diferenças por parte da escola e dos professores, ela traz o seguinte posicionamento:

Eu acho que a escola uniformiza. Isso é uma coisa que me impacta muito. A escola olha para todos os alunos desconsiderando as diferenças. Estou falando de escola de forma geral. Ela faz isso na imposição de regras que precisam se aplicar a todos, sem que as situações individuais sejam consideradas, ela faz isso quando ela impõe um sistema de avaliação que tende a uniformizar. A gente vai encontrando paliativos, a gente trabalha com instrumentos diferentes, vai fazer avaliação alternativa, mas no final você categoriza, é isso que você faz no processo avaliativo, infelizmente, então você desconsidera as diferenças, você parte de um padrão e você vai escalando os alunos de acordo. Em comparação com esse padrão. A escola, na minha concepção, tende a trabalhar com a padronização; conseqüentemente, ela tende a negar as diferenças, embora no discurso as diferenças apareçam. Eu tenho uma preocupação muito grande com a questão da coerência, isso é uma coisa minha, pessoal, me chama a atenção como nossa prática é distante do nosso discurso. Você conversa com o professor e ele obviamente vai falar para você das diferenças individuais, da consideração que a gente tem, porque o discurso está posto, quase faz parte do senso comum, mas nas práticas do dia a dia isso não aparece. O professor não abre mão, por exemplo, de um trabalho que ele solicitou e ele não pode abrir mão que o aluno faça aquele trabalho naquele tempo solicitado porque aquilo é uma regra da instituição, e desconsidera com isso o contexto, as situações. É óbvio que eu compreendo que existe toda uma burocracia.... Quando a gente está falando de escola básica, principalmente, estamos falando de professores que lidam com 40 alunos por turma, não estamos falando de uma educação que é personalizada, e isso traz uma dificuldade concreta. Compreendo isso, mas ao mesmo tempo percebo uma rigidez muito grande. A estrutura é muito rígida e, mais do que isso, o professor não percebe que ele cede a essa estrutura. Isso para mim é o mais preocupante. Se ele faz porque é obrigado, mas questiona, se coloca, aí você tem uma tentativa de coerência, mas em geral ele não percebe que ele faz isso, ele realmente acredita que essa padronização é importante, é necessária. Que é essa educação que funciona. Isso me impacta muito na escola. (Rute)

Podemos perceber, por meio das falas, que a escola ainda está diante do desafio que é reinventar e ao mesmo tempo desconstruir suas práticas pautadas por imposição de regras, estrutura rígida e uniforme, que desvaloriza e desconsidera as diferenças e ao mesmo tempo as

trata como desigualdades. A escola vive a tensão que é, de um lado, ignorar e ocultar a diferença e diversidade sob o ideal da igualdade e, de outro lado, reconhecer e buscar práticas que valorizem pedagogicamente a diferença e a diversidade no contexto da escola e de suas práticas. Todos são cientes de que a escola luta pelo direito à igualdade, mas ultimamente ela é convocada para ser a fronteira da diferença. Sendo assim, os professores precisam estar atentos e considerar essas novas configurações em sua prática pedagógica, pois a realidade sociocultural dos alunos, seus conhecimentos, conflitos, necessidades e desafios se constituem como peça fundamental de todo o processo educativo.

Para construir uma escola cidadã, democrática, participativa e ativa, é preciso ir além de uma prática pedagógica padronizada e baseada no formalismo, na qual predominam as tarefas de planejar, executar e avaliar os conteúdos de ensino. A escola atual tem mostrado cotidianamente que não está mais dando conta dos desafios da contemporaneidade, por isso os educadores são chamados a reinventá-la. No momento atual, a escola não pode ser considerada apenas como transmissora de conhecimento, mas um local interativo, com práticas cidadãs e democráticas, pois, o objetivo primordial é a defesa, a efetivação e a universalização dos direitos humanos com dignidade, igualdade e respeito às diferenças.

#### *4.2.2 Percepção do cotidiano escolar e da sala de aula*

No roteiro das entrevistas, a questão da diferença também foi abordada em termos de homogeneidade e heterogeneidade das turmas. Neste item, exporemos os dados que falam sobre turmas homogêneas, turmas heterogêneas e as estratégias utilizadas pelos professores:

- ✚ No seu trabalho atual, como você caracterizaria suas turmas: são mais homogêneas ou mais heterogêneas? Por quê?
- ✚ Você utiliza estratégias diferenciadas ao trabalhar com turmas mais homogêneas e com turmas heterogêneas?

Ao analisarmos as respostas dadas aqui, é possível perceber que os conceitos de turma homogênea e de turma heterogênea foram associados principalmente ao desempenho e/ou estágio de aprendizagem:

A minha turma é extremamente heterogênea, porque tenho aluno que lê bem, escreve bem. Tenho um grupo que está agora consolidando a alfabetização e melhorando, construindo, terminando esse processo. E tem alunos que estão mais ou menos ainda no meio. Ainda estão silábico-alfabéticos, então é complicado. Tem três turmas numa só e tem que estar trabalhando com todo mundo, atendendo todo mundo. É lei do município organizar por faixa etária. Eu acho que organizar por aprendizagem é bom e é ruim. Têm seus dois lados.

Até porque essa ideia da turma homogênea não existe. Não existe, isso é utopia. Eu não tenho problema em trabalhar com turma misturada. É complicado? É sempre difícil, sempre é, mas eu sei que não existe igualdade. Então, você trabalha atendendo todo mundo. (Isabel)

A professora comenta que tem três turmas dentro de uma única:

Olha, são três turmas porque são três processos diferentes de trabalho. Todos fazem as atividades comuns, até porque aquele que está com dificuldade, tem uma meta a alcançar. Então o trabalho é único, porém a velocidade de todos é respeitada, os processos de construção são diferenciados. Então, eu vou para frente com conteúdo do 5º ano e vou pra trás – com a alfabetização... E nesse indo pra frente e pra trás, eu atendo tanto as crianças que estão no 5º ano quanto as que estão lá atrás. (Isabel)

A professora Isabel comenta a estratégia de trabalho para lidar com essas três turmas ao mesmo tempo em sua sala de aula:

Tudo vira vocabulário. Eu faço vocabulário visual, minha sala é cheia de palavras, todas penduradas num barbante para não colar na parede. Então eu boto vocabulário para eles consultarem. Tabuada para eles consultarem. Eu, agora, vou colocar os países da Copa do Mundo. Vou colocar a tabela da Copa. Boto os desenhos deles. É muita coisa. Tudo para o mural da sala. A sala tem que virar um verdadeiro carnaval. Tem que estar tudo lá. Porque é uma sala de alfabetização no 5º ano. (Isabel)

O professor Davi fala sobre a composição das turmas e como elas são organizadas:

Eu acho que as turmas são formadas por um critério aleatório... Sorteio. Isso aparece muito. Tem a diversidade, têm as diferenças, as desigualdades. Tem tudo ali na sala de aula e a gente tenta construir uma prática pedagógica que dê sentido. Isso tá muito presente, isso é muito bacana... (Davi)

A professora Raquel comenta que o critério de composição das turmas é sempre por idade e por aprendizagem:

Há uma separação de níveis. A turma 1 dos alunos na idade certa. A turma 2 dos alunos, talvez, mais velhos e um ou outro repetente. E a turma 3 são aqueles alunos repetentes com problemas de aprendizagem, com dificuldade de relacionamento. Então, são turmas homogêneas, mas aí quando chega no 8º e 9º anos não precisa nem utilizar esse critério, porque as crianças que são diferentes já foram evadidas, né? O trabalho do professor acaba sendo diferente nas três turmas. O trabalho que é feito na turma 1 nunca será realizado na turma 3. (Raquel)

A maioria dos professores afirmou que as turmas eram heterogêneas no sentido de comportamento e aprendizagem:

[...] uma turma que brinca demais, faz gracinha demais, que não faz os exercícios, que são, digamos, mais indisciplinados e a outra mais disciplinada,

mais comportada, fazem as tarefas, são mais concentrados, tem um melhor desempenho porque são mais atentos ao que professor tá colocando e trocam mais com o professor do que com uma turma que você tem que estar toda hora a chamar, puxar, questionar, “guarda isso, guarda aquilo”. (Débora)

Turma heterogênea, eles são muito diferentes. Eles são muito diferentes de comportamento, maneira de agir... Muito diferentes nos ritmos de aprendizagem, tem outro que é mais calmo, outro que é mais “agressivo”. (Jussara)

A diferença também de comportamento. Como é que algumas crianças se adequam a determinadas situações, algumas regras da escola e outros não. Então, isso também vai se evidenciando e às vezes vai extrapolando até um pouco que a escola não dê conta mais de como lidar com isso. Porque nem todo mundo é igual, né? Um age mais assim, o outro reage de outra forma. (Davi)

As turmas são heterogêneas, mas eu acho que tentam lidar mais de uma maneira homogênea porque é muito difícil fazer esse trabalho. Por exemplo, essa turma do 7º ano que falei que é mais complicada na questão de disciplina. Eu acho que tem muito a ver com isso, com o fato deles serem diferentes. Eles brigam entre eles. (Júlia)

Ai, eu acho que é muito mais voltado para o homogêneo. E acho que esse é um dificultador do avanço do trabalho, porque dá muito trabalho você trabalhar com a diversidade, na verdade é isso. Os resultados, eles são melhores quando você tenta respeitar esse ritmo, principalmente de cada um, mas é muito mais trabalhoso porque você vai ter que buscar diferentes atividades para atender a esse grupo diverso que você tem dentro da sala. É muito mais fácil você trabalhar com uma atividade para todo mundo e aí, quem te acompanhar, acompanhou. (Marta)

Alguns professores reiteram que suas turmas são heterogêneas, mas a escola ainda tem um ideal de aluno-padrão; eles acreditam que a escola é um espaço que deseja a homogeneização. Para o professor João, não só a escola, mas toda a instituição educacional deseja a homogeneização porque “está pautada nessa ideia de planejamento, de regras, de comportamentos, disciplina, que vai estar voltado para aquele aluno ideal e essa ideia está muito forte e o resto é desvio de padrão”.

As turmas são heterogêneas, independentemente dessa perspectiva, mas para a escola da forma como ela é estruturada hoje, para essa escola que ainda pensa num modelo de aluno ideal, de escola-padrão que ensine. Se a diferença não é gritante, não chama a atenção, qual é a minha tendência? É ignorar que elas existem, porque isso facilita o trabalho. Então é difícil. Traz dificuldades, pela concepção que se tem de escola e de educação, pela concepção que o professor leva para a sala de aula, essa de que a responsabilidade dele é de que todo mundo aprenda e atinja um determinado patamar de conhecimento. Acho que a escola está muito perdida com isso. Quando eu digo escola, estou falando tanto da estrutura quanto dos profissionais. A gente está muito perdido para lidar com isso. Porque tenho a sensação sempre que a gente está o tempo todo procurando respostas prontas, receitas, a gente quer acertar, a gente quer

encontrar uma forma ideal de fazer, a gente não consegue, por exemplo, admitir que a gente não dá conta. Com isso a gente não consegue lidar. (Rute)

Quanto às estratégias para lidar com turmas heterogêneas, em função até mesmo do modo como são caracterizadas, um número significativo de professores afirmou que recorre a trabalhos diversificados, utilizando dinâmicas, como exemplo:

[...] faço seminários, e aí eu pego diversos grupos dentro da turma e dou um segmento social, sexual ou religioso para cada grupo e eles vão elaborar uma pesquisa, nessa linha de pesquisa acadêmica mesmo. Com título, com os objetivos, com imagens, com fontes e através de imagens, vídeos e apresentações em Power Point, onde cada grupo vai investigar o histórico de violência, de exclusão social de determinado segmento. Então, pode ser uma periferia, pode ser questão racial, pode ser uma questão de gênero, pode ser uma questão sexual. Então, cada grupo vai falar dos homossexuais, do preconceito contra negros, do preconceito contra mulher, da violência contra os pobres, da violência contra um grupo religioso... Grupo religioso quase a gente não tem, assim, trabalhos nessa linha, porque tudo se aflora, né? Os pais sempre vão lá e querem questionar por que está falando sobre esse assunto. (José)

Para o professor João, turmas heterogêneas “vão promover mais o diálogo sobre a diversidade, sobre a diferença, mas tudo depende da condução das questões por parte do professor”. O grande problema é que o professor não tem tanto essa abertura para promover a detecção ou o esclarecimento dessa diversidade. Segundo João, “não basta ter diversidade dentro de sala de aula, você tem que falar sobre ela e as pessoas não têm falado muito sobre isso em sala de aula”.

Outro professor faz o seguinte comentário sobre as estratégias utilizadas em sala de aula, diferenciando estratégias para turma homogênea e turma heterogênea. Segundo ele:

[...] para cada turma você tem que usar estratégias diferentes. Normalmente, as estratégias que eu utilizo mais diferenciadas são quando as turmas são mais agitadas ou mais tranquilas. Então, quando você tem uma turma mais agitada, eu pego muito pelo viés de que “Oh, temos tarefas...” e tento preencher todo o espaço e o tempo de trabalho com eles. Então, você não pode deixar um minuto os alunos ociosos; agora, quando a turma é mais tranquila, você tem o espaço mais para o diálogo, para a pausa, para a reflexão, para trazer mais recurso, você ganha mais tempo, a aula é mais rica. Então, não está ligado a uma homogeneidade no sentido de gênero, de raça, mas sim de comportamento, de atitude, de agitação deles em sala. (José)

A professora Ana diz sempre utilizar estratégias diferenciadas em suas aulas,

[...] seja pela escolha dos materiais a serem trabalhados, a escolha dos temas a serem discutidos. Das estratégias de aquisição do conhecimento também, dos conteúdos. Isso precisa ser sempre feito em função de que alunos eu vou ter naquela turma. Às vezes eu tenho o material A e penso: “Esse material



nessa turma eu não posso usar, por causa de Fulano, Beltrano e Sicrano. Lá eu tenho que começar com esse material e depois usar esse, ou vice-versa”. Ou começar por um material mais sofisticado, porque têm alunos que podem contribuir, alunos que viram professores, né? Eu deixo um texto super sofisticado, um começa a dizer: “Não entendi”. É o outro fala: “Ah, mas porque você não entendeu? É tal coisa”. Eu deixo que fique isso entre eles, para entrar no final articulando as ideias ali. Então, claro, eu acho que o professor que não leva em consideração as especificidades das turmas, a diversidade, certas figuras em sala, está pecando. (Ana)

Em síntese, podemos dizer que, tal como afirmou Candau (2008b), a diferença está presente na sala de aula, mas ao mesmo tempo é compreendida no cotidiano escolar como a enunciação de um processo que precisa ser normalizado e apagado. As diferenças acabam adquirindo valor negativo e, portanto, devem ser eliminadas para que os alunos possam desenvolver-se de forma satisfatória.

A heterogeneidade das turmas, lugar da diferença, do diálogo e da produção de conhecimentos, vem sendo compreendida como um lugar negativo que atrapalha e dificulta o trabalho pedagógico dos professores. Para Candau (2010), será preciso potencializar os processos de aprendizagem escolar, na perspectiva da garantia do direito à educação, que busquem práticas pedagógicas comprometidas com a democracia e a afirmação do direito à educação e à aprendizagem de toda pessoa humana, para trabalhar com as questões relativas ao reconhecimento e valorização das diferenças culturais nos contextos escolares.

Ressaltar o diálogo com as diferenças é um ponto primordial, a partir dos dados coletados e analisados, condição fundamental para a construção de uma escola democrática, justa e humana – uma escola cidadã. Pois reconhecer as diferenças é um passo fundamental para a promoção da igualdade; igualdade não é a eliminação da diferença e a diferença não exclui a igualdade, mas se trata de uma tentativa de conciliar a luta pela igualdade com a defesa da diferença.

### **4.3 Dados e impressões sobre as entrevistas**

Os textos das entrevistas foram editados apenas para reduzir as múltiplas repetições, sem qualquer prejuízo para o depoimento. Certas repetições foram deixadas por revelarem ênfase especial. Para um resumo do que foi apreendido em relação ao que havia sido proposto, distinguimos entre dados explícitos e nossas impressões subjetivas. Vejamos.

**a) Dados:**

- ✚ a maioria aponta o papel do professor como “mediador” e o papel da escola como formação e não apenas instrução;
- ✚ o reconhecimento da importância de se conhecer o meio e as carências; no entanto, chama a atenção a ausência de referência explícita às situações e incidentes de violência dentro e fora da escola - o que é corriqueiro na região da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro;
- ✚ crítica ao tipo de evento pontual e "tradicional" nas datas comemorativas;
- ✚ o desgaste dos docentes que trabalham em três escolas e a desvalorização do magistério pela sociedade como obstáculos à implementação de projetos de educação em direitos humanos – pois, e os direitos dos professores?
- ✚ consenso sobre desconhecimento do significado de direitos humanos por grande parte dos professores, mesmo quando os próprios entrevistados revelam um conhecimento razoável, além de uma compreensão, mesmo que “intuitiva”, sobre as desigualdades sociais e o papel emancipatório da educação e da escola;
- ✚ dificuldades apontadas pela maioria em relação à compreensão sobre conceitos de igualdade (no contexto contemporâneo dos direitos humanos) e mais ainda em compreender “diferença” como o outro lado da igualdade; aqui também chama a atenção o fato de que os exemplos de diferenças individuais, no caso da "questão de gênero" referiram-se basicamente à homossexualidade masculina, e também sem referência às distinções entre meninas e meninos.
- ✚ dificuldades apontadas por todos sobre a inclusão de alunos “especiais”, sem preparo dos professores e sem recursos materiais e humanos;
- ✚ críticas generalizadas às direções das escolas por certa passividade em tocar os projetos político-pedagógicos com diálogo; não houve menção à expressão "gestão democrática".
- ✚ dificuldade em identificar as tensões e mais ainda em situar estratégias para seu enfrentamento;
- ✚ resistência para trabalhar o direito à diversidade em situações concretas, relativas a gênero, orientação sexual, racismo, religião, o que, muitas vezes, é reforçado devido à falta de apoio na própria escola, quando se questionam práticas padronizadoras;

- ✚ resistência, por parte das famílias, quanto às questões de gênero e religião no ambiente escolar; ao tentar desafiar as práticas homogeneizadoras e excludentes, docentes enfrentam desafios institucionais e éticos.

**b) Impressões subjetivas:**

- ✚ os entrevistados revelaram-se satisfeitos (alguns até orgulhosos) em participar da pesquisa e se esforçavam para se exprimir corretamente, apesar de não dominar alguns conceitos trabalhados na presente tese; orgulho, por exemplo, ao colocar o professor como “construtor cultural”;
- ✚ boa parte dos entrevistados parecia identificar-se com a realidade da escola em que trabalhava, como uma “memória” de sua própria experiência (de família pobre, sem estudos, com sentimentos de ter sofrido preconceitos etc.);
- ✚ foi notada certa ansiedade no sentido de “saírem bem na foto”, isto é, fazendo críticas “aos outros” (colegas, diretores) e, no mesmo sentido, uma falta de “solidariedade” com a precariedade do conjunto;
- ✚ é impressionante, como já destacado, a afinidade de quase todos com a temática humanista; a expressão direitos humanos pode não aparecer, mas foi perceptível nas falas um “sentimento” que, em sua grande maioria, talvez revele uma vocação especial para cuidar, acolher, compreender, ter empatia, compaixão.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta tese foi aprofundar o conhecimento sobre a relação entre educação, direitos humanos e escola, o que exigiu sistematização e reflexão sobre a bibliografia acadêmica, bem como sobre a documentação oficial pertinente, como o PNEDH (BRASIL, 2009b) e as *Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos* (BRASIL, 2012). O objetivo específico foi realizar uma pesquisa, por meio de entrevistas com docentes de escolas públicas, para conhecer suas percepções (e eventuais práticas pedagógicas) sobre a temática, com destaque para a questão direitos humanos, igualdade e diferença. A justificativa principal para a escolha do tema decorre do compromisso pessoal – como pesquisadora, professora e “cidadã ativa” – em contribuir para a construção da escola como uma esfera pública democrática, orientada pelos princípios, valores e práticas da defesa e promoção dos direitos humanos que conformam um novo padrão cultural, cujo fundamento é o reconhecimento da dignidade de todo ser humano, com suas singularidades e diferenças. A educação, com tal orientação, é entendida como *formação*, que se busca socializar para a construção de uma sociedade mais justa, mais humana e igualitária, com o objetivo de formar *sujeitos de direito* atuantes e conscientes em suas práticas e ações coletivas e individuais.

Podemos resumir tais objetivos como adesão ao que está consagrado no PNEDH:

[...] uma política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa. (BRASIL, 2009b, p. 13)

A retomada dos elementos históricos e teóricos (profundamente interligados), além dos documentos internacionais e nacionais, confirmou e fortaleceu a seguinte premissa: não há democracia real sem direitos humanos e estes só serão reconhecidos, protegidos e promovidos no processo constante de democratização do Estado e da sociedade. Daí decorre o papel central da educação – e especificamente da educação escolar – para o dever do processo ensino/aprendizado, da socialização e de pôr em prática a mudança cultural com o conhecimento e a vivência dos direitos humanos. Por isso, buscamos uma abordagem histórica em diálogo com as práticas sociais, as práticas dos professores e da escola para pensá-la como espaço democrático, *locus* de produção de conhecimento e práticas de convivência, da pluralidade e das múltiplas identidades, com a dignidade reconhecida e respeitada, chamada a

participar ativa e criticamente na transformação da sociedade. Uma prática pedagógica que não nega nem se opõe à diferença, mas que a aceita e incorpora nas relações sociais e humanas. Uma cultura educacional que estimule a participação na luta pela condenação e superação da desigualdade construída ao longo de nossa história política, social e cultural.

A temática direitos humanos e educação permitiu-nos avançar no conhecimento e na reflexão sobre os seguintes pontos:

1) O conhecimento e a prática dos direitos humanos tornam-se cada vez mais urgentes em nosso país, marcado por tamanhas desigualdades e violações desses próprios direitos, apesar do avanço institucional nas duas últimas décadas.

2) As políticas educacionais devem sair da letra dos documentos para o envolvimento concreto com os direitos humanos, com destaque para os direitos sociais, pois a desigualdade brutal começa com a situação de grandes carências dos alunos e famílias da comunidade escolar. Tal envolvimento deve efetivamente ampliar a compreensão para além do campo formal do Direito, para a vida a ser vivida com igual dignidade por todos. A desigualdade é obstáculo ao acesso e à permanência na escola.

3) Projetos de educação em direitos humanos nas escolas públicas devem ser implantados com apoio institucional das secretarias estaduais e municipais e, de preferência, incluídos nos projetos pedagógicos de cada escola, com participação e gestão democrática e abertura para a comunidade. O empenho pessoal de gestores e dirigentes é absolutamente necessário.

4) A formação de professores (contínua e abrangendo diversos aspectos do conhecimento, de nossa cultura, de nossa realidade política e social) deve tornar-se prioridade dos poderes públicos, o que também envolve políticas de valorização do magistério, desde a valorização salarial. Como dizem os entrevistados, “o saber do professor hoje não é valorizado socialmente, por mais que você estude, se aprimore, você hoje não é valorizado nem dentro da sua escola” (Davi)

5) Em sequência ao item acima, notamos que a maioria dos entrevistados relatou a dificuldade em se integrar ao projeto político-pedagógico da escola, na medida em que são obrigados a trabalhar em duas ou três escolas. Essa situação funcional, além do *stress*, torna muito difícil “vestir a camisa” de determinada escola e seu projeto. Trata-se de um problema real que deve ser enfrentado como parte dos esforços pela valorização do magistério.

6) A luta pelo reconhecimento e o direito à diferença devem ocorrer junto à luta pela superação das desigualdades. Mas ambas não se concretizam da mesma maneira nem no

mesmo ritmo. Dados das entrevistas revelaram dificuldades no tema da diversidade, desde a mera compreensão dos conceitos de diferença, igualdade e desigualdade.

7) O reconhecimento do que é a escola pública hoje é fundamental. Como diz a professora Rute, em sua entrevista: “não pode ser mais a escola que era há 30, 50 anos atrás, e principalmente não pode ser a escola que a gente idealiza. Ela precisa ser uma escola pro sujeito que ela atende. Se esse sujeito chega com determinadas necessidades, a gente precisa, de alguma forma, buscar atender essa demanda de forma a colaborar na formação daquele sujeito para um ‘ser mais’, como diria Paulo Freire”.

Após analisarmos as entrevistas, verificamos que alguns elementos se apresentaram como instrumento-chave para nossa pesquisa, sobre a qual faremos, então, algumas anotações finais. Podemos inferir, a partir das análises das entrevistas, que os professores reconhecem a importância da temática dos direitos humanos e do trabalho pedagógico inserido no contexto das práticas escolares, mas afirmam, também, ter certa dificuldade em realizá-lo no ambiente da escola como proposta de formar indivíduos livres, visando à “formação de personalidades democráticas por meio do cultivo da liberdade do educando” (CARVALHO, 2004, p. 330).

Percebemos que a formação de professores em Direitos Humanos não é tão simples nem acontece de uma hora para outra, mas demanda tempo e sensibilidade por parte dos professores; é um processo que se dá ao longo da vida pessoal/profissional de cada professor e tem grande relação com sua história de vida, com oportunidades que se passam em seu entorno pessoal e profissional. Grande parte dos professores entrevistados afirma não ter tido contato com a temática dos direitos humanos em contextos formais, mas pela própria busca pessoal durante o percurso profissional. Como já relatamos no terceiro capítulo, dos 14 professores entrevistados apenas dois fizeram cursos específicos de direitos humanos; quatro nunca participaram de cursos ou palestras; e oito professores já participaram de palestras e cursos nas áreas de Relações Raciais, Gênero e Diversidade na Escola; destes, três fizeram disciplinas relacionadas no curso de Pedagogia nas universidades onde cursaram.

Nessa perspectiva, retomamos a afirmação de Aida Monteiro Silva (2010, p. 61), para quem o fortalecimento da educação em direitos humanos no Brasil deve enfrentar três desafios: “1) a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação com a construção de diretrizes curriculares; 2) a elaboração e aquisição de materiais didáticos em direitos humanos; 3) o desenvolvimento de políticas públicas de educação em direitos humanos como política de Estado”.

Cumpramos reiterar que um dos maiores desafios para a concretização e o avanço da educação em direitos humanos no contexto atual é a formação de todos os profissionais em

todas as áreas de conhecimento e níveis de aprendizagem. Percebemos, por meio das análises dos dados, que a criação de uma cultura de direitos humanos passa, necessariamente, pela formação de professores, tema muito debatido, com várias propostas em andamento, mas que não inclui especificamente educação em direitos humanos. Ver, por exemplo, o papel da educação em direitos humanos nas *Diretrizes nacionais de educação em direitos humanos* (BRASIL, 2012).

Ressaltamos também que, se o Estado e a sociedade não se comprometerem com o desenvolvimento da nação como um processo múltiplo e complexo, no qual a promoção e a garantia dos direitos humanos ocupam papel fundamental, prosseguiremos com impunidade, discriminação, preconceito, injustiça, violência e a desvalorização da dignidade humana. A realidade social e cultural do país requer organização da sociedade civil e da mídia em favor do fortalecimento dos esforços nacionais para a constituição de uma cultura pautada pelos princípios da democracia e dos direitos humanos.

A luta pelos direitos humanos deve fazer parte de nossa vida diária, como componente primordial para o empoderamento de grupos excluídos, empobrecidos, e para a diminuição de atitudes discriminatórias. A educação em direitos humanos deve estar presente em cada momento, promovendo uma cidadania ativa capaz de reconhecer e reivindicar direitos e construir a democracia ligada “por ideias de uma ética pública e democrática” (CARVALHO, 2011, p. 193). A educação em direitos humanos propõe um espaço para a autonomia, para a liberdade de pensamento, de modo que se compreenda como *um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos*.

Em consonância com o PNEDH, a Conferência Nacional de Educação (2014) inseriu o Eixo II – Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos, um conjunto de políticas a serem contempladas no Plano Nacional de Educação 2011-2020, visando à implementação da educação em direitos humanos nos currículos e cursos de formação de professores e que também diz respeito à efetivação da educação pública democrática, laica e com qualidade nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades. No que diz respeito à educação em direitos humanos, as políticas a serem implementadas são, entre outras:

Introduzir o estudo de direitos humanos, educação ambiental, história e cultura afro-brasileira, africana, indígena, língua brasileira de sinais, temas do Estatuto da Criança e do Adolescente e estratégias pedagógicas inclusivas nos currículos dos cursos de Pedagogia, das licenciaturas, do ensino médio e na modalidade normal, e na formação dos professores que atuam na educação superior.

[...] Inserir a temática dos direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das instituições educacionais dos respectivos sistemas de ensino. (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 28)

Educar em direitos humanos “requer necessariamente a apropriação dos conhecimentos específicos, considerando que esta é uma área de conhecimentos com *status* próprio” (SILVA, 2012, p. 8). Assim, o que se espera é destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento dos currículos das diversas áreas de conhecimento, para propor sua transversalidade no projeto político-pedagógico institucional. A transversalidade pressupõe ações previstas no PNEHD (BRASIL, 2006b) nos mais diversos setores (Educação, Saúde, Comunicação, Cultura, Segurança, Justiça etc.), para incentivar a integração das áreas e dos conteúdos trabalhados no currículo escolar, e um compromisso com a disseminação de dados e informações sobre a educação em direitos humanos por diversos segmentos, de modo a sensibilizar a sociedade e garantir acessibilidade a todos.

Afirmado a importância da educação em direitos humanos no cotidiano escolar, as *Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos* afirmam:

A escola de educação básica é um espaço privilegiado de formação pelas contribuições que possibilita ao desenvolvimento do ser humano. A socialização e apreensão de determinados conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade podem ser efetivados na ambiência da educação básica por meio de suas diferentes modalidades e múltiplas dimensionalidades, tais como a educação de jovens e adultos, educação no campo, educação indígena, educação quilombola, educação étnico-racial, educação sexual, educação ambiental, dentre outras. (BRASIL, 2012, p. 12)

## 5.1 Direitos à igualdade e direitos à diferença

Nas entrevistas, os professores apresentaram certa sensibilidade aos temas abordados, mas ao mesmo tempo admitiram não possuir ferramentas teóricas para lidar com essas questões, que envolvem as tensões entre igualdade, diferença e direitos humanos no cotidiano escolar. Mesmo assim, mencionaram pontos essenciais, a saber:

- ✚ não basta se ter o direito à diferença, mas devem ser criadas e consolidadas condições para que esse direito seja de fato respeitado e considerado no ambiente escolar. Isso significa assumir tolerância ativa e não apenas a tolerância como uma espécie de condescendência caridosa;



- ✚ o respeito à igualdade só existe de fato se houver respeito ao direito à diferença; as diferenças não podem ser transformadas em desigualdade.

Percebemos, pelas observações acima, a sensibilização dos entrevistados para a temática; embora afirmem que tais pontos não são concretizados na escola nem na sociedade, insistem em que devem ser problematizados e discutidos no cotidiano escolar. Isso mostra que, mesmo tendo identificado uma série de indícios do compromisso dos professores entrevistados em promover práticas dialógicas e preocupadas com as diferenças no ambiente escolar, não podemos falar ainda em respeito às diferenças nem em uma cultura de direitos humanos no contexto da escola, tendo em vista que, para isso, seria necessário abrir espaços para a valorização e manifestação das diferenças, “com respeito à igualdade de direitos e recusa da desigualdade de tratamento” (SCHILLING, 2013, p. 46).

Entretanto, podemos reiterar que os professores entrevistados demonstraram preocupação com a comunidade escolar, com o intuito de conhecer melhor os alunos, mesmo em meio a dificuldades como a violência, escolas inseridas em comunidades violentas, como também as limitações comuns à maioria das escolas públicas, por exemplo, salas de aula lotadas, falta de recursos pedagógicos, baixos salários, falta de estruturas nas escolas públicas e falta de professores.

Fazer da escola um espaço de diálogo, de respeito às diferenças é, sem dúvida, um longo caminho a ser percorrido, mas os professores demonstraram sensibilidade para trilhar esse caminho.

Para finalizar, não podemos deixar de registrar que há outras questões relacionadas à temática direitos humanos, igualdade e diferença na escola que podem ser desenvolvidas em outra oportunidade – pois os dados coletados nos permitem fazer isso – e também são deixadas aqui, para que outros pesquisadores possam pesquisá-las.

Nessa perspectiva, acumulamos algumas questões que julgamos merecer pesquisa e reflexão, sobretudo no acompanhamento de projetos de educação em direitos humanos:

- ✚ a necessidade de investigar se e de que maneira existe uma relação positiva entre maior conhecimento e envolvimento dos professores do ensino fundamental público com a temática e a prática da educação em direitos humanos e as possibilidades de mudança cultural no contexto escolar, no sentido da consolidação de valores democráticos e republicanos, *mudança esta que também poderá influir para a demanda por “educação com qualidade”*;

- ✚ o esclarecimento da relação positiva entre as possibilidades de tal mudança cultural, gradativa, e a presença maior ou menor da valorização da participação mais ampla dos membros da comunidade escolar, inclusive: na elaboração do projeto pedagógico; na realização sistemática de reuniões para discussão entre docentes sobre suas estratégias para o enfrentamento de problemas; no apoio da direção e da coordenação pedagógica;
- ✚ até que ponto o contexto socioeconômico e “racial” heterogêneo dos alunos, se, por um lado, torna mais visíveis os problemas referentes às tensões entre igualdade e diversidade, por outro lado pode favorecer a discussão e a criatividade de estratégias pelo professorado;
- ✚ a necessidade de um mapeamento das escolas públicas no município do Rio de Janeiro que desenvolvem, em seu projeto político-pedagógico, propostas que contemplam a temática direitos humanos e verificar na prática dos professores quais os caminhos efetivos para o enfrentamento dos problemas, violações, injustiças, e de que modo a formação dos docentes em direitos humanos colabora para a melhoria da escola pública, no sentido de uma escola que eduque, ensine, prepare para a vida cidadã, uma escola democrática e justa, e o que se compreende nas escolas por direitos humanos.

Antes de finalizarmos esta tese, ressaltamos que temos plena consciência de que diversos outros pontos de vista poderiam/deveriam ser reconsiderados/tratados na pesquisa das relações e interações dos professores, seus saberes, suas práticas, suas concepções, seus conhecimentos em relação à temática direitos humanos e tensão entre igualdade e diferença.

Consideramos, por exemplo, que, por nossa escolha focada no tema específico, ficou de fora uma discussão extremamente relevante para a democratização da escola, que tem sido objeto de estudo e pesquisas do professor Elie Ghanem. Trata-se da discussão, não isenta de polêmicas, sobre a gestão democrática, o “participacionismo” e suas relações com a “escola de qualidade”. Segundo ele, “os dados indicam grandes limitações dos processos participativos de gestão escolar, muito associados à reduzida autonomia das unidades escolares, especialmente nos aspectos orçamentário, financeiro e administrativo” (GHANEM, 1992). Gostaríamos de aprofundar esse tema futuramente, relacionando-o com o que pudemos observar nas entrevistas com os professores em nossa pesquisa.

Creemos, igualmente, que será necessário conhecer e acompanhar experiências bem sucedidas de Educação em Direitos Humanos, como o projeto *Respeitar é Preciso!* realizado em escolas públicas municipais em São Paulo, sob a coordenação do Instituto Vladimir Herzog

e apoio da Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania a partir de 2014. Tal projeto conta com a participação de professoras da FEUSP.

Temos, portanto, um caminho a percorrer na perspectiva de um pós-doutorado. Mas temos, também, a convicção de que nossa pesquisa pode fornecer dados para a construção de práticas escolares comprometidas com a promoção de uma cultura de respeito aos direitos humanos, permeada por práticas concretas que possam reconstruir o processo educativo de acordo com valores e princípios democráticos e republicanos.

Finalmente, cumpre reiterar o pressuposto que deu o impulso maior para a realização da pesquisa, a saber: *o envolvimento dos professores e da comunidade escolar com projetos de direitos humanos pode contribuir para a mudança cultural na escola*, no sentido da consolidação de valores democráticos e republicanos, mudança esta que também poderá influir para a demanda por “educação de qualidade”.

Um novo trabalho a realizar.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília, DF: UNESCO, 2004.
- ADORNO, Sérgio. História e desventura: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 3, p. 5-20, mar. 2010.
- AGUIRRE, Luiz P.; MOSCA, Juan José. **Direitos humanos: pauta para uma educação libertadora**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, jan./abr. 2007.
- ALVES, José Augusto Lindgren. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. São Paulo: FTD, 1997.
- \_\_\_\_\_. A conferência de Durban contra o racismo e a responsabilidade de todos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, DF, v. 45, n. 2, p. 198-223, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Os direitos humanos como tema global**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- \_\_\_\_\_. Direitos humanos: o significado político da Conferência de Viena. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 32, p. 171-240, 1994.
- \_\_\_\_\_. É preciso salvar os direitos humanos. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 86, p. 51-58, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Relações internacionais e temas sociais: a década das conferências**. Brasília, DF: IBRI, 2001.
- ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. **Formando sujeitos: as alianças entre o ensino de História e a educação em direitos humanos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70: LDA, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 104, p. 39-46, 1998a.

\_\_\_\_\_. Cidadania e educação: aspectos históricos e perspectivas. In: SEMINÁRIO ESTADUAL SOBRE EDUCAÇÃO, TRIBUTAÇÃO E CIDADANIA. São Paulo: Academia Paulista de Letras, 1995. p. 49-59.

\_\_\_\_\_. Conversando com os jovens sobre direitos humanos. In: NOVAES, Regina; VANUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. p. 76-88.

\_\_\_\_\_. Democracia e direitos humanos: reflexões para jovens. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.) **Direitos humanos:** capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008. p. 143-156. 2 v. e 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. O desafio da educação para a cidadania. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferença e preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998b. p. 153-170.

\_\_\_\_\_. Os direitos humanos como valor universal. **Lua Nova:** Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 34, p. 179-188, 1994.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos para século XXI. In: SILVEIRA, Rosa M. Godoy. **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 335-372.

\_\_\_\_\_. Direitos políticos como direitos humanos In: VENTURI, Gustavo (Org.). **Direitos humanos:** percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional. Brasília, DF: SDHPR, 2010. p. 93-100.

\_\_\_\_\_. Educação em direitos humanos: do que se trata? In: BARBOSA, Raquel Lazzari L. (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo; Edunesp, 2001. p. 309-318.

\_\_\_\_\_. A educação para a democracia. **Lua Nova:** Revista de Cultura e Política, São Paulo, v. 38, n. 96, p. 223-237, maio 1996.

\_\_\_\_\_. **Fé na luta:** a Comissão Justiça e Paz de São Paulo, da ditadura à democratização. São Paulo: Lettera.doc, 2009.

BITTAR, Carla. **Educação e direitos humanos:** uma análise dos relatórios da plataforma Desca sobre a educação no Brasil de 2003 a 2009. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BITTAR, Eduardo C. B; ALMEIDA, Guilherme Assis. **Curso de filosofia do direito.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BLACKMAN, Ana Elisa De Carli et al. Igualdade racial. **Políticas Sociais:** Acompanhamento e Análise: publicação do IPEA, Brasília, DF, n. 22, p. 485-551, 2014. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/140930\\_bps22\\_cap8.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/140930_bps22_cap8.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2016.

BOBBIO, Norberto. **Direito e poder.** São Paulo: Edunesp, 2008.

\_\_\_\_\_. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campos, 2004.

\_\_\_\_\_. **O futuro da democracia: uma defesa de regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 2010.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, out. 2005.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos sobre Educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217 -227.

\_\_\_\_\_. **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. (Constituição). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992**. Atos internacionais. Pacto internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais. Promulgação. Brasília, DF, 1992a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre direitos civis e políticos. Promulgação. Brasília, DF, 1992b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0592.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 4 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases de educação nacional. Brasília, DF, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 2 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 2 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796)>. Acesso em: 4 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos.** Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação em direitos humanos.** Brasília, DF: SEDH, 2003b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação em direitos humanos.** Brasília, DF: SEDH, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação em direitos humanos: PNEDH.** Brasília, DF: SEDH, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. **Programa nacional de direitos humanos II (PNDH 2).** Brasília, DF, 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Percepção sobre direitos humanos no Brasil.** Pesquisa de opinião pública. Brasília, DF, dez. 2008c. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/livros/dh/livro\\_sdh\\_pesquisa\\_percepcao\\_dh.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/dh/livro_sdh_pesquisa_percepcao_dh.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos 1: PNDH 1.** Brasília, DF, 1996b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3)**. rev. e atual. Brasília, DF: SEDH/PR, 2010. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Direitos humanos: documentos internacionais**. Brasília, DF: SEDH/PR, 2006a. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília, DF, 2006b.

CANDAU, Vera. Cotidiano escolar: a tensão entre igualdade e diferença. **Revista Novamerica**, Rio de Janeiro, n. 134, p. 134-138, 2012a.

\_\_\_\_\_. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012b.

\_\_\_\_\_. As diferenças fazem diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: SOARES, Leôncio et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 756-771.

\_\_\_\_\_. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012c.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 45-57, 2008a.

\_\_\_\_\_. Educação em direitos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa M. Godoy. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2008b. p. 399-412.

\_\_\_\_\_. Educação em direitos no Brasil: realidade e perspectivas. In: SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 72-99.

\_\_\_\_\_. Educação escolar e cultura (s): multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, Vera (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009. p. 47-61.

\_\_\_\_\_. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CANDAU, Vera; LEITE, Miriam. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 946-967, set./dez. 2011.

CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos: concepções e metodologias. **Revista Espaço do Currículo**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 166-188, mar./set. 2008.



CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. Educação e direitos humanos: experiências em formação de professores e práticas escolares. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 191-210.

\_\_\_\_\_. 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. Disponível em: <[www.educacaoepesquisa.fe.usp.br](http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br)>. Acesso em: 24 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Uma idéia de formação continuada em educação e direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa M. Godoy. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa Universitária, 2007. p. 171-184.

CARVALHO, Marília Pinto. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 22, p. 247-290, 2004.

\_\_\_\_\_. Jovens, sexualidade e gênero: 1999-2006. In: SPOSITO, Marília Pontes (Org.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 17-56.

CASTRO, Jane Margareth, REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília, DF: UNESCO: MEC, 2009.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (Org.) **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 31-65.

CODES, Ana Luiza et al. Educação. **Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise: publicação do IPEA**, Brasília, DF, n. 15, p. 97-118, mar. 2008. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/06\\_educacao15.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/06_educacao15.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2016.

COMPARATO, Bruno Konder. **A justificação política dos direitos humanos**. Videtur, Porto, v. 22, p. 13-22, 2003.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **Direitos humanos: conceitos e evolução histórica**. 2007. Disponível em: <[www.damasio.com.br](http://www.damasio.com.br)>. Acesso em: 20 maio 2013.

\_\_\_\_\_. O princípio da igualdade e a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 47-57, jul. 1998.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS. **Declaração e programa de ação de Viena**. Viena, 14-25 jun. 1993. Disponível em: <<http://www.cedin.com.br/wp-content/uploads/2014/05/Declara%C3%A7%C3%A3o-e-Programa-de-A%C3%A7%C3%A3o-de-Viena-Confer%C3%Aancia-Mundial-sobre-DH.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento referência:** construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2014. Disponível em: <[http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_referencia.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 8/2012.** Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. Aprovado em 6 mar. 2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[https://prograd.ufg.br/up/90/o/pcp008\\_12.pdf](https://prograd.ufg.br/up/90/o/pcp008_12.pdf)>. Acesso em: 9 jan. 2013.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Direitos humanos: sessenta anos de conquistas. **Revista de Direitos Humanos**, Brasília, DF, n. 1, p. 8-11, dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Direitos humanos e cidadania.** São Paulo: Moderna, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Elementos de teoria geral do Estado.** 23. ed. São Paulo: Saraiva, 2002b.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, Paris, 10 dez. 1948. Brasília, DF: SEDH, 2010.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Universitária, 2007. p. 29-68.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos na educação superior. In: DIAS, Adelaide Alves; ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares; FERREIRA, Lucia de Fátima Guerra (Org.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia.** João Pessoa: Universitária, 2010. p. 11-16.

DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 17, p. 5-19, maio/ago. 2001.

\_\_\_\_\_. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, 2003.

\_\_\_\_\_. Mutações cruzadas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011.

\_\_\_\_\_. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, p. 222-231, 1997.

FERNANDES, Ângela Machado; PADULETO, Melina Casari. (Org.). Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, maio/ago. 2010.

FLOWERS, Nancy. Como definir direitos humanos em educação? Uma resposta complexa para uma pergunta simples. In: GIORGI, Viola; SEBERICH, Michael. (Ed.). **Perspectivas internacionais em educação em direitos humanos**. Gütersloh: Bertelsmann Foundation, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação de professores e a visão de direitos humanos. In: CLAUDE, Richard P.; POULOS, George Andreopoulos. **Educação em direitos humanos para o século XXI**. São Paulo: Edusp: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 253-274.

FONSECA, Jose 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.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-colonial. In: SOUZA, Jesse (Org.). **Democracia hoje**. Brasília, DF: Ed.UnB, 2001. p. 245-282.

\_\_\_\_\_. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. Trad. Teresa Tavares. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 63, p. 7-20, out. 2002.

\_\_\_\_\_. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

GENRO, Tarso. **Universalidade e crise dos direitos humanos**. Elaborado a partir de conferência proferida no 1º Congresso Internacional dos Direitos Humanos. Caxias do Sul, ago.

2012. Disponível em: <<http://leituraglobal.org/universalidade-e-cri-se-dos-direitos-humanos/>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

GHANEM, Elie. **Lutas populares, gestão e qualidade da escola pública**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que é uma escola para a democracia. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano III, nº 10, p. 13-35, ago./out. 1999.

GOMES, Nilma Lino. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. G. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 16, p. 133-154, abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/2175-7984.2011v10n18p133/17537>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

GRACIANO, Mariângela. **A educação como direito humano: a escola na prisão**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. **A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil**. 2010. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GUSSO, Divonzir Arthur et al. Educação. **Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise**: publicação do Ipea, Brasília, DF, n. 22, p. 225-286, 2014. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/140930\\_bps22\\_cap4.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/140930_bps22_cap4.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2016.

HERNANDEZ, Matheus de Carvalho. Conferência de Viena: um marco em matéria de direitos humanos nos pós-guerra fria. In: SALA, José Blanes (Org.). **Relações internacionais e direitos humanos**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

HONNETY, Axel. Reconhecimento ou redistribuição? A mudança de perspectiva na ordem moral da sociedade. In: SOUZA, Jessé; MATTOS, Patrícia (Org.). **Teoria crítica no século XXI**. São Paulo: Annablume, 2007. p. 79-93.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2000**. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional por amostragem de domicílios**. Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. **Resultados preliminares do universo do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados\\_preliminares/preliminar\\_tab\\_uf\\_zip.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_preliminares/preliminar_tab_uf_zip.shtm)>. Acesso em: 18 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Síntese dos indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Síntese dos indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Educação. **Políticas Sociais:** Acompanhamento e Análise: publicação do Ipea, Brasília, DF, n. 13 – Edição Especial, p. 155-192, 2007. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/Educacao13.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/Educacao13.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2016.

JESUS, Heyde Aparecida Pereira de. **Educação em direitos humanos e escola pública:** um caminho a ser construído. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2011.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva:** um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KEHL, Maria Rita, Direitos humanos: a melhor tradição da modernidade. In: VENTURI, Gustavo (Org.). **Direitos humanos:** percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional. Brasília, DF: SDHPR, 2010. p. 33-41.

KOERNER, Andrei. A cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e Educação:** outras palavras, outras práticas. São Paulo: Edusp: Cortez, 2011. p. 65-88.

MAZZOTTI, Alda-Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 33-48.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MONTEIRO, Joana. **Os efeitos da política de pacificação sobre o confronto entre facções e drogas no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: FGV/Ibre, 2013.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera. Educação e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago. 2003.

MORGADO, Patrícia Paula Lima. **Saberes docentes na educação em direitos humanos.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Comissão dos Direitos do Homem. **Carta internacional dos direitos humanos.** Lisboa: Gabinete de Documentação e Direito

Comparado/Procuradoria-Geral da República, 2001. (Fichas Informativas sobre Direitos Humanos, 2). Disponível em: <[http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Ficha\\_Informativa\\_2.pdf](http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Ficha_Informativa_2.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Declaração e programa de ação de Viena. Conferência Mundial dos Direitos Humanos. In: ALVES, José Augusto Lindgren. **Os direitos humanos como tema global**. São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 150-186.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério Da Educação: Ministério da Justiça: UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** Pesquisa nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana; CARVANO, Luiz M. (Org.). **Relatório anual de desigualdades sociais: 2009-2010**. Constituição cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre assimetria cor ou raça. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PATTO, Maria Helena de Souza. Escolas cheias, cadeias vazias: notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n61/a16v2161.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

PEREIRA, Ana Carolina. **A teoria transforma a prática?** Um estudo sobre a representação social de professores sobre direitos humanos na rede estadual de Educação. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

PESSOA, Ana Carolina Pedrosa Ribeiro. **O direito à educação e a educação em/para direitos humanos no PNDH3**. 2012. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos)–Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, 2012.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Saraiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: Max Limonad, 1998.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório do desenvolvimento humano 2004: liberdade cultural num mundo diversificado**. Lisboa: Mensagem, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-93.

SACAVINO, Susana. **Educação em/para os direitos humanos em processos de democratização: o caso do Chile e do Brasil.** 2008. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, Ana Elisa de Carli dos; SILVA, Josenilton Marques da; SILVA, Tatiana Dias. Igualdade racial. **Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise:** publicação do Ipea, Brasília, DF, n. 21, p. 421-480, 2013. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/bps\\_21\\_cap08.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_21_cap08.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013. p. 41-133.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais,** Coimbra, n. 48, p. 11-32, jun. 1997. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao\\_multicultural\\_direitos\\_humanos\\_RCCS48.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF)>. Acesso em: 20 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Célia. **Os sentidos da democracia.** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 83-129.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **Reconhecimento, utopia e distopia: os sentidos da política de cotas raciais.** São Paulo: Annablume: FAPESP, 2012.

SCHILLING, Flávia. Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 34, n. 2, p. 243-254, maio/ago. 2008.

\_\_\_\_\_. **Direitos, violência, justiça: reflexões.** 2012. Tese (Livre-docência em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação e direitos humanos: percepções sobre a escola justa.** São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. Igualdade, desigualdade e diferença: o que é uma escola justa? **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 39, n. 1, p. 31-48, jan./mar. 2013.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas.** São Paulo: Cortez, 2011.

SCHILLING, Flávia; MIYASHIRO, Sandra Galdino. Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 243-254, maio/ago. 2008.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Didática e práticas pedagógicas de direitos humanos no cotidiano escolar: desafios e perspectivas. In: ALMEIDA, Maria Isabel de et al. (Org.). **Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula**. Trabalhos apresentados no XVI Endipe - XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, realizado em Campinas, SP, de 23 a 26 de julho de 2012. E-book. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012. Livro 1, p. 242-252. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/0024s.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0024s.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos na educação básica: qual o significado? In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.

\_\_\_\_\_. **Escola pública e a formação para a cidadania: possibilidades e limites**. 2000. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, Humberto Pereira. **Educação em direitos humanos: conceitos, valores e hábitos**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SILVA, Rafael Ferreira. **Educação pela diferença para a igualdade: professores, identidade profissional e formação contínua**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: EdUEPB, 2007. p. 245-274.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza. **Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento, 1999.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Núcleo de Estudos da Violência. **5º Relatório nacional sobre os direitos humanos no Brasil: 2001-2010**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.nevusp.org/downloads/down265.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

VENTURI, G. (Org.). **Direitos humanos: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional**. v. 1. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010.



VIANNA, Cláudia. **Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais**. 2011. Tese (Livre-Docência em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero da educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a05v2795.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em direitos humanos: abordagem histórica, a produção e a experiência brasileira**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação em direitos humanos e a teoria crítica: por um projeto emancipatório**. 2013. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

WEISSHEIMER, Marco Aurélio. Tarso Genro: Brasil sofre de efeitos de transição imperfeita para a democracia. **Carta Maior**, São Paulo, 30 mar. 2014. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Tarso-Genro-Brasil-sofre-efeitos-de-transicao-imperfeita-para-a-democracia/4/30606>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu percurso de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Maria Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectiva qualitativa em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZEN, Eduardo Luiz; CORBUCCI, Paulo Roberto; NASCIMENTO, Paulo Meyer M. Educação. **Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise: publicação do IPEA, Brasília, DF, n. 21, p. 161-215, 2013. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/bps\\_21\\_cap04.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_21_cap04.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2016.**

ZEN, Eduardo Luiz; NASCIMENTO, Paulo Meyer M.; CORBUCCI, Paulo Roberto. Educação. **Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise: publicação do IPEA, Brasília, DF, n. 19, p. 129-164, 25 maio 2011. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/bps\\_19\\_cap04.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_19_cap04.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2016.**

ZEN, Eduardo Luiz; NASCIMENTO, Paulo Meyer M.; CORBUCCI, Paulo Roberto. Educação. **Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise: publicação do IPEA, Brasília, DF, n. 20, p. 117-157, 8 ago. 2012. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/bps\\_20\\_cap04.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_20_cap04.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2016.**

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Globalização, educação em direitos humanos e currículo. **Espaço de Currículo**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 166-188, mar./set. 2008.

\_\_\_\_\_. A produção histórica dos direitos humanos. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; DIAS, Adelaide; ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares (Org.). **Direitos humanos na educação superior**: subsídios para educação em direitos humanos. João Pessoa: Universitária, 2010. p. 141-170.

## APÊNDICE A

### Roteiro de entrevistas

#### **Núcleo 1 – Informações de trajetória profissional/ sentidos do magistério e da instituição escolar/ Formação pessoal no Magistério**

Vamos falar um pouquinho sobre a sua trajetória profissional na Educação...

- 1 – Diga seu nome e sua idade...
- 2 – Você fez o magistério ou vem de outra formação?
- 3 – Há quanto tempo trabalha na escola?
- 4 – Quais os cargos que você já ocupou na escola? Por quanto tempo?
- 5- Como se tornou professora? Quais foram as suas motivações?
- 6- Para você, o que é ser professor/a? Qual seria a importância social dessa profissão e seus principais desafios?
- 7- E da escola: qual seria o papel da escola em nossa sociedade hoje? Foi sempre este? Mudou alguma coisa? Caso positivo, em quê?
- 8- Quais seriam os principais desafios da escola no momento atual?
- 9- Durante sua formação profissional, você recebeu algum tipo de orientação sobre a importância dos Direitos Humanos na escola e para a vida? E ao longo do seu percurso profissional, você teve algum contato com essas questões? Onde? Como?
- 10- Em que esse contato contribuiu para a sua formação e sua prática docente?

#### **Núcleo 2 – Igualdade/Diferença/Desigualdade social e cultural/Direitos Humanos na sociedade e na escola**

1- Você já refletiu sobre esse tema e percebe a relação entre igualdade, diferença (de vários tipos: “racial”, socioeconômica, religiosa, sexual) e direitos humanos? (Justificar). Você tende a concordar com a afirmação de que o direito à igualdade, numa democracia, deve abarcar o direito à diferença?

2- Na escola onde atua você percebe a existência de valores fortes sobre o princípio democrático da Igualdade? Em caso positivo, o ideal de igualdade abarca também o reconhecimento da diferença? Você pode dar exemplos?

3- E, na sociedade em geral: você considera que predomina a consciência do direito à igualdade junto com o direito à diferença?

#### **Núcleo 3 – Percepção de seus alunos/ organização e dinâmica da escola**

Agora vamos conversar sobre alguns aspectos da escola...

- 1 – Como você caracterizaria os alunos da escola e suas famílias? E os alunos da sua turma?
- 2 – De onde eles são? O que eles têm em comum? Como você teve acesso a essas informações (em caso afirmativo)?
- 3 – Você percebe diferenças entre eles? De que natureza (em caso afirmativo)?

4 – Quais são as principais diferenças entre eles? Tais diferenças são vulneráveis a tratamento diferenciado (por colegas, professores) na sala de aula? E no espaço da escola?

#### **Núcleo 4 – Percepção do cotidiano escolar e da sala de aula**

1-No seu trabalho atual, como você caracterizaria suas turmas: são mais homogêneas ou mais heterogêneas? Por quê?

2- Você utiliza estratégias diferenciadas ao trabalhar com turmas mais homogêneas e com turmas heterogêneas?

3-Sendo a igualdade de direitos um princípio constitucional explícito, você percebe alguma dificuldade em lidar ao mesmo tempo com a igualdade de direitos para todos e com os direitos à diferença para alguns? Você tem que lidar com essa questão no seu trabalho? Como se dá?

#### **5 - Finalizando....**

1-Você gostaria de acrescentar alguma coisa?

Muito obrigada!

**APÊNDICE B**  
**Questionário aplicado aos professores para coleta de dados**

**Dados dos/ das professores/as**

**1- Dados Pessoais**

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Data do nascimento: \_\_\_\_\_ cor: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Bairro onde mora: \_\_\_\_\_

Tem filhos \_\_\_\_\_ Estudam em escola pública \_\_\_\_\_

**2- Formação Acadêmica:**

- a) Ensino médio/normal (especificar o/os curso/s realizado/s: nome, instituição, ano em que terminou o curso e natureza - Público ou Privado)
- b) Graduação (especificar o/s curso/s realizado/s: nome, instituição, ano em que terminou o curso e na natureza Público ou Privado).
- c) Pós-Graduação (especificar o/s curso/s realizado/s: nome, instituição, duração, ano em que terminou o curso e a natureza Público ou Privado).

**Especialização:**

Nome do curso: \_\_\_\_\_

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

Concluído ( ) Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_ Em curso ( )

**Mestrado:**

Nome do Curso: \_\_\_\_\_

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

Concluído ( ) Ano de Conclusão \_\_\_\_\_ Em curso ( )

**Doutorado:**

Nome do Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Concluído ( ) Ano de Conclusão \_\_\_\_\_ Em curso ( )

- d) Outros (destacar aqueles que considerar de maior relevância: nome, instituição, duração, ano do término). Extensão Universitária, Curso de Capacitação, etc.

**3- Experiência Profissional**

Escola Pública

Escola Privada

Número de anos de magistério:

Docência em:

Escola de Educação Infantil Sim ( ) Não ( )

Escola de 1º ao 4º ano Sim ( ) Não ( )

Escola do 5º ao 9º ano Sim ( ) Não ( )

Ensino Superior Sim ( ) Não ( )

Pós-Graduação (Especialização) Sim ( ) Não ( )

Experiência atual (nome da/s escola/s, segmento, disciplinas que leciona)

**4- Participação em movimentos, organizações, sindicatos, grupos comunitários, etc.**

Sim Não

Caso positivo, especificar (nome, tipo de participação, etc).

**5- Outros aspectos que queira acrescentar**

## APÊNDICE C

### **Termo de consentimento para participar da pesquisa**

Estou desenvolvendo pesquisa de doutorado intitulada: “Educação em Direitos Humanos e a Tensão entre Igualdade e Diferença no Cotidiano da Escola Pública”, com a orientação da professora Maria Victoria Benevides de Mesquita Soares, professora titular do Departamento de Educação da Universidade de São Paulo - USP. O trabalho tem por objetivo conhecer e analisar as estratégias utilizadas no trabalho docente diante de problemas concretos de (discriminação ou agressão explícitas) e outros menos “visíveis” (atitudes, valores subentendidos) provocados pela reação de vários sujeitos no cotidiano escolar às tensões entre igualdade/diferença; Questionar se até que ponto o grau de conhecimento e de envolvimento dos professores/professoras do ensino fundamental com a educação em direitos humanos (projetos, cursos, práticas, intercâmbio) contribui para a construção de um espaço escolar como uma esfera pública democrática, orientada pelos princípios e valores dos Direitos Humanos que conformam um novo padrão cultural, cujo fundamento é o reconhecimento da dignidade de todo ser humano, com suas identidades e diferenças e analisar a tensão entre igualdade e diferença a partir das vozes das professoras sobre suas práticas sociais e educacionais. Durante a realização da pesquisa tenho tido encontros com a orientadora e assim será até o término da mesma, o que permitirá um cuidadoso acompanhamento de todas as etapas do estudo. Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a), atividade que poderá ser realizada em um único dia ou em dois. Nesta ocasião o/a entrevistado/a inicialmente preencherá por escrito uma ficha com alguns dados que permitam caracterizar globalmente o perfil dos/as participantes. Para a obtenção de um registro adequado da entrevista será utilizado um gravador. Fica assegurado o seu direito de pedir quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação na mesma em qualquer momento caso se sinta desconfortável com alguma questão, podendo inclusive se negar a respondê-la. Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Não haverá nenhum benefício direto decorrente desta participação. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em comunicação com a pesquisadora, através do e-mail <saramoitinho@hotmail.com> e/ou com a orientadora da tese. As informações sobre sua pessoa, neste estudo, serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentará os dados em

seu conjunto dos indivíduos que dela participarem. Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceito participar da mesma. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia, estando ainda ciente que a cópia da pesquisadora permanecerá arquivada no

Departamento de Educação da Universidade de São Paulo - USP.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de maio de 2014.

---

Nome do/a entrevistado/a

---

Sara Moitinho da Silva – N° USP 7808556