

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

MARGARETE APARECIDA ROQUE
THAMIRES CLARISSA DE PAULA ROCHA

POR UMA EDUCAÇÃO QUE CONTEMPLE OS DIREITOS HUMANOS:
Um olhar sobre o cotidiano escolar

MARIANA-MG

2019

MARGARETE APARECIDA ROQUE
THAMIRES CLARISSA DE PAULA ROCHA

POR UMA EDUCAÇÃO QUE CONTEMPLE OS DIREITOS HUMANOS:

Um olhar sobre o cotidiano escolar

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Ouro Preto, como
requisito parcial à obtenção do título de graduadas
em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Silva de Paula

MARIANA-MG

2019

R786p

Roque, Margarete Aparecida.

Por uma educação que contemple os direitos humanos [manuscrito]: um olhar sobre o cotidiano escolar / Margarete Aparecida Roque, Thamires Clarissa de P. Rocha. - 2019.

50f.:

Orientador: Prof. Dr. Leandro Silva de Paula.

Coorientador: Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva.

Monografia (Graduação). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação.

1. Educação. 2. Direitos Humanos. 3. Prática pedagógica. I. Paula, Leandro Silva de . II. Silva, Marcelo Donizete da . III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU: 37

Catálogo: ficha.sisbin@ufop.edu.br

MARGARETE APARECIDA ROQUE
THAMIRES CLARISSA DE PAULA ROCHA

**POR UMA EDUCAÇÃO QUE CONTEMPLA OS DIREITOS HUMANOS: UM
OLHAR SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR.**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), como requisito parcial à obtenção do título de Graduação em Pedagogia. Aprovado pela Comissão Examinadora abaixo assinada.



Nome: Prof. Dr. Leandro Silva de Paula

Orientador – Departamento de Educação – DEEDU/UFOP



Prof.ª Cristina Carla Sacramento

Departamento de Educação – DEEDU/UFOP



Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva

Departamento de Educação – DEEDU/UFOP

Mariana – MG

2019

AGRADECIMENTOS

Eu, Margarete Aparecida Roque, agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que permitiu que eu chegasse até aqui. À colega de turma e profissão, Thamires Clarissa, por aceitar fazer comigo esse trabalho. Ao nosso orientador, o professor Leandro, que nos conduziu para que pudéssemos alcançar o nosso objetivo. Ao Prof. Dr Marcelo Donizete, professor da disciplina. À professora Cristina Sacramento, nossa leitora crítica, que, com seu olhar, nos mostrou as falhas para que pudéssemos fazer o nosso melhor. Aos meus amigos e familiares, que, indiretamente, me ajudaram durante esse curso. Ao prefeito Leris Braga e ao vice-prefeito Alcemir Moreira, que, com sua política de transporte estudantil, possibilitaram meu deslocamento diário da cidade de Santa Bárbara-MG até a universidade. Sem esse auxílio, não seria possível minha permanência e conclusão do curso.

Eu, Thamires Clarissa de Paula Rocha, agradeço ao nosso orientador, o professor Leandro, pela paciência e pela escuta a nós dedicadas, durante essa etapa tão angustiante e, ao mesmo tempo, tão enriquecedora, que é a elaboração de um trabalho final do curso. À Margarete, minha companheira de curso. Sem ela, possivelmente, não teria conseguido dar continuidade a esse importante, porém penoso trabalho de conclusão de curso. À professora Cristina que, gentilmente, fez a análise mais crítica acerca das considerações abordadas nesse trabalho e contribuiu imensamente para o nosso crescimento pessoal e acadêmico. Ao professor “Donizete” que, desde o primeiro período do curso de Pedagogia, contribuiu para a ampliação de minha visão acerca do debate político, que, ontem, era alienado e pouco interessado, mas, hoje, é mais atento, curioso e inquieto com relação às condições de melhoria ou de retrocesso sociais. Agradeço também aos meus familiares e, em especial, à minha mãe, Jacqueline, pois, sem ela, eu nada seria, e ao meu companheiro, Rodrigo, pela paciência que teve comigo durante todo esse processo de construção do trabalho. Foi ele que cuidou de mim, me incentivou e, nos momentos em que cogitei desistir, me trouxe calma e alento para que eu chegasse até aqui.

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.”

Provérbio africano

RESUMO

O presente trabalho buscou caminhos para pesquisa no campo das práticas pedagógicas e teve, como foco de observação, as intervenções educativas voltadas para a educação em Direitos Humanos no sistema regular de ensino e as intervenções adotadas no cotidiano escolar diante das questões de desrespeito em seus diferentes níveis. Para tal, buscamos analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem da criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi referendada em estudos das normatizações sobre a educação em Direitos Humanos, alicerçada por teóricos que contribuem para a reflexão a respeito do tema e sobre uma educação mais igualitária e voltada para a formação de cidadãos autônomos e críticos capazes de se posicionarem diante de situações em que haja violação de direitos, dos quais destacamos: Freire (2008; 2011; 2014), Brandão (1981), Harper *et al.* (1987), Neto e Siqueira (2017), Candau (2008), e Deslandes e Lourenço (2012). Por meio de pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica realizada em uma escola da rede de ensino estadual, localizada na região central de Minas Gerais, observamos e registramos em diário de campo as práticas realizadas por uma docente, bem como as interações dos alunos, tanto em sala de aula, quanto em outros espaços da escola, no intuito de identificar as concepções dos professores sobre a educação em Direitos Humanos. Como objetivos específicos, procuramos: analisar as ações pedagógicas de professores no processo de ensino aprendizagem das crianças, com foco nas relações sociais humanizadas; identificar, no ambiente escolar, situações que ferem os Direitos Humanos; investigar em quando a profissional negligencia e/ou intervém nas situações que ferem a dignidade humana. A escola ainda se mostra pouco aberta à promoção de práticas humanizadas e se regula em práticas educativas rígidas, fragmentadas e marcadas por uma cultura tradicional de ensino que enfoca as mediações pautadas na transmissão de conteúdos pouco significativos para as crianças.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The present work looks for ways to research in the field of pedagogical practices, focusing on the observation of educational interventions focused on human rights education in the regular system of education and the interventions adopted in the daily school life in the face of disrespect issues at different levels. To this end, we seek to analyze the pedagogical practices developed in the teaching process of the child in the initial years of elementary school. The research was endorsed in studies of norms on human rights education, supported by theoreticians who directly or indirectly contribute to the reflection of the theme, as well as a more egalitarian education aimed at the formation of autonomous and critical citizens able to stand before of situations where there are violations of rights, of which we highlight: Freire (2008, 2011, 2014), Brandão (1981), Harper *et al.* (1987), Neto and Siqueira (2017), Candau (2008), and Deslandes and Lourenço (2012). Through qualitative research of an ethnographic approach carried out in a school of the State Teaching Network, located in the central region of Minas Gerais, we observed and recorded in field diary the practices performed by a teacher, as well as the interactions of the students, both in as well as in other spaces of the school, in order to identify teachers' conceptions of human rights education; analyze the pedagogical actions of teachers in the process of teaching children's learning, focusing on humanized social relations; identify in the school environment situations that hurt Human Rights; investigate in which situations the professional neglects and/or intervenes in situations that hurt human dignity. It is concluded that the school mediation, in the school studied, against situations of disrespect is still deficient or almost nonexistent. The school is still not very open to the promotion of humanized practices, being based on very rigid, fragmented educational practices, marked by a traditional culture of teaching, with a central focus on mediations based on the transmission of contents that are not very meaningful to children.

Keywords: Education. Human rights. Pedagogical practices.

LISTA DE SIGLAS

CF: Constituição Federal

DH: Direitos Humanos

DNEDH: Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

EDH: Educação em Direitos Humanos

LDB: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

Pibid: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNDH: Programa Nacional de Direitos Humanos

PNEDH: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS	12
1.1 Breve resumo sobre a legislação em Direitos Humanos	12
1.2 Educação e seu caráter social	17
2 AS DIFERENÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR	21
2.1 Diferenças na escola	21
2.2 Abordagem do processo de ensino-aprendizagem	23
3 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE SOBRE AS OBSERVAÇÕES	28
3.1 Abordagens da pesquisa	28
3.2 Observação do trabalho docente	30
3.3 Perfil dos alunos	33
3.4 Analisando as situações de desrespeito no ambiente escolar	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	49

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, elaborado pelas graduandas Margarete Aparecida Roque e Thamires Clarissa de Paula Rocha, parte de inquietações surgidas durante as nossas experiências nos períodos de estágio cumpridos como carga horária obrigatória para a conclusão do curso em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e durante a participação como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no subprojeto Alfabetização e Letramento, em turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de uma cidade da região central de Minas Gerais, pela graduanda Thamires Clarissa de Paula Rocha. Durante essas experiências, presenciamos situações rotineiras de desrespeito provocadas pelos alunos bem como intervenções pouco efetivas das profissionais acompanhadas durante o estágio e o projeto.

Na crença de que, por meio da educação, podemos auxiliar na formação de cidadãos autônomos, críticos, capazes de se posicionar perante as situações de violações de direitos, ao acreditar na importância da mediação para reflexão sobre tais questões e ao entender o ambiente escolar como um espaço de prática social propagadora de situações de respeito/desrespeito, o presente trabalho, intitulado *Por uma educação que contemple os Direitos Humanos: um olhar sobre o cotidiano escolar*, busca pesquisar o campo das práticas pedagógicas, e tem, como foco de observação, as intervenções educativas voltadas para a educação em Direitos Humanos no sistema regular de ensino e as intervenções adotadas no cotidiano escolar diante das questões de desrespeito em seus diferentes níveis. Para isso, analisamos as práticas pedagógicas de uma docente atuante em uma escola da rede estadual de um município da região central de Minas Gerais.

Entende-se a educação como um direito fundamental e de todos (BRASIL, 1988), porém é nítido que esse direito se diferencia ao compararmos questões econômicas, políticas, culturais e sociais às quais o indivíduo está inserido. A concepção de uma educação como direito fundamental vai muito além da transmissão de conteúdos, termo atualmente renegado por boa parte dos profissionais do campo da educação. Nessa perspectiva, faz-se necessário um olhar mais humanizado para a educação e uma verdadeira preocupação pela formação desses indivíduos de forma integral.

Considerando que a definição de educação e de direitos se ressignifica com o passar do tempo e com as constantes modificações sociais (FERRERI, 2011), os Direitos Humanos ganharam um caráter de preocupação universal desde a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948). As violações de direitos, constantemente questionadas na sociedade contemporânea e em países democráticos, colocam em pauta a relevância social do tema. No que se refere à relevância científica, compreendemos a possibilidade de contribuir para reflexões das legislações vigentes que norteiam os Direitos Humanos a fim de sensibilizarmo-nos sobre as práticas atuais de ensino voltadas ao tema. A relevância acadêmica se dá na necessidade de conhecimento, aplicação e reflexão constante do corpo docente atuante nas escolas sobre seu fazer pedagógico, suas práticas e intervenções cotidianas, na busca de contribuições para uma sociedade realmente mais humanizada, em que os sujeitos possuam nítida compreensão de que são responsáveis por suas ações e de que são capazes de lutar contra as injustiças sociais e de intervir de forma ativa nas situações em que haja negações/violação de direitos.

A academia contribuiu para ampliar nossa visão sobre a necessidade do fazer escolar, suas limitações e, acima de tudo, a respeito da importância da educação e de suas contribuições para a formação integral dos educandos. Ao nos defrontarmos com a rotina dos ambientes escolares, pudemos reforçar a importância do conhecimento, da reflexão e da inclusão de uma cultura mais humanizada nas escolas, tema que se tornou interesse da pesquisa.

Dada a importância do uso reflexivo das posturas dos educadores na busca da diminuição dos conflitos, velados ou não, e da necessidade de instigar “um olhar para o outro” no ambiente escolar, o presente trabalho busca responder a seguinte questão: de que forma os docentes contemplam os princípios dos Direitos Humanos em suas práticas e no cotidiano escolar?

Para tal, buscamos analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem da criança e tivemos, como público-alvo, os Anos Iniciais da Educação Fundamental no intuito de: identificar as concepções dos professores sobre a educação em Direitos Humanos; analisar as ações pedagógicas de professores no processo de ensino aprendizagem das crianças, ao focar as relações sociais humanizadas; identificar, no ambiente escolar, situações que ferem os Direitos Humanos; investigar quando o profissional negligencia e/ou intervém nas situações que ferem a dignidade humana.

Com base nas atitudes da professora observada no trabalho de campo, entendemos que ela pode se manifestar de duas maneiras: a primeira, nos momentos em que se percebe o desrespeito e há uma intervenção por parte do professor; e a segunda, nos momentos em que se percebe o desrespeito, porém não há uma prática de conscientização. Nesse sentido, partimos da hipótese de que a intervenção por parte do professor seja mais recorrente em situações nas quais ele possui mais “empatia” e domínio. A outra hipótese seria a de que a não mediação do docente seja mais frequente em situações em que não haja de “empatia” perante o problema, ou falta de domínio sobre a questão, e/ou concepções internalizadas culturalmente e intrínseca do sujeito.

Por meio de pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, observamos e registramos, em diário de campo, as práticas realizadas por uma docente, bem como as interações dos alunos, tanto em sala de aula, quanto em outros espaços da escola. As observações foram realizadas em duas turmas durante parte do final do ano letivo de 2018 e em parte do início do ano letivo de 2019 de uma escola da rede estadual, localizada na região central de Minas Gerais. Enfatiza-se que a esta pesquisa qualitativa, por meio de estudo de caso, analisou a mesma docente nos dois períodos citados. O enfoque das observações era voltado para as intervenções pedagógicas em situações de desrespeito no ambiente escolar e o trabalho escolar em Direitos Humanos a fim de, com o referencial teórico, refletir sobre a busca de contribuição para se pensar uma educação libertadora pautada nos princípios dos Direitos Humanos.

O trabalho foi estruturado em três partes. Na primeira, tentou-se conhecer os fundamentos teóricos e normativos da educação em Direitos Humanos em consonância com pensadores, direta ou indiretamente, ligados ao tema a fim de refletir sobre uma educação libertadora pautada nos princípios de/em Direitos Humanos. Na segunda, buscamos fazer uma inter-relação entre a educação e as abordagens do processo de ensino aprendizagem. Na última parte, expusemos a coleta de dados e a análise sobre as práticas presenciadas, bem como suas contribuições para uma compreensão do cotidiano escolar a fim de investigar se e como o tema de interesse é mediado nas práticas educativas.

1 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

1.1 Breve resumo sobre a legislação em Direitos Humanos

Para Ferreri (2011), ancorado pelas ideias de Norberto Bobbio, estamos, atualmente, na era dos direitos. É consenso que nunca se falou tanto em Direitos Humanos como nas últimas décadas. Contudo, ainda de acordo com o autor, para se pensar o que são os direitos humanos, fez-se necessário o afastamento de uma compreensão simplista para visualizar sua dimensão política e de constantes lutas. Deve-se ter um olhar para a compreensão de que o processo de afirmação dos direitos não acontece de forma unânime, em que todos os segmentos da sociedade os validem e os integrem em seu cotidiano.

As conquistas referentes às garantias de direitos são frutos de múltiplos embates, que são “mobilizados por questões políticas, econômica, demandas sociais, religiosas, éticas [...], sua forma constitutiva é heterogênea” (FERRERI, 2011, p. 15), mas que se contradizem e, conseqüentemente, provocam conflitos em Direitos Humanos. Esses conflitos se devem ao fato de estarem relacionados a muitas esferas e por possuírem diversos interesses, principalmente políticos. Por esse motivo não são isentos de reproduzir formas de dominação.

Frutos de diversas ações, construções e revoluções, os Direitos Humanos têm seu marco mundial em 1948, com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim, passaram a ser “defendidos mundialmente e de forma mais intensa a partir do século XX” (ASSUMPÇÃO; LEONARDI, 2017, p. 78).

O tema dos Direitos Humanos ganhou mais destaque no Brasil no final da ditadura militar e no início do sistema democrático, e passou “a ser vinculado e incorporado mais intensamente na dinâmica social nas últimas três décadas” (ASSUMPÇÃO; LEONARDI, 2017, p. 78).

Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, criou-se um marco jurídico de garantia de direitos, “frutos da sociedade civil organizada e das lutas dos movimentos sociais” (ASSUMPÇÃO; LEONARDI, 2017, p. 80). É nesse contexto que se

iniciam, no Brasil, propostas para a educação em Direitos Humanos e a criação das primeiras versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), apoiado em documentos internacionais e nacionais e que deu início, em 2003, à elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja publicação final se deu em 2006 (BRASIL, 2013).

Tanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos quanto a CF (1988) garantem a educação como um direito fundamental. Com o objetivo de reafirmar a educação como um direito humano e a educação em Direitos Humanos como parte primordial da educação, a Declaração Universal expõe que:

como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS, 1948).

Nesse sentido, fica evidente que o acesso à educação é posto como forma intrínseca para a construção de sujeitos conhecedores de seus direitos e deveres e ativos socialmente na defesa dos direitos em prol de uma sociedade mais justa. Ao reconhecer a importância de garantia desse direito, a CF (1988) expôs que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Desde então, as medidas para a garantia do acesso ao direito à educação têm sido encaradas “como política de estado e não de governo, promovendo ganhos substanciais nos esforços realizados” (FISCHMANN, 2009, p. 159). A fim de estabelecer o direito à educação como cumprimento nacional foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB, Lei Federal nº. 9.394/1996).

A LDB reafirma o dever da educação como sendo da família e do Estado, bem como a responsabilidade da educação formal no exercício da cidadania ao estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação homologou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), em forma de Parecer e de Resolução (BRASIL, 2012a; 2012b). Nesse sentido, o documento passa a ter caráter imperativo e estabelece que um dos “eixos fundamentais do direito à educação refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos”, designa responsabilidade de efetivação aos sistemas de ensino e reforça, assim, a política educacional nessa área (BRASIL, 2012b).

Todos esses preceitos legais legitimam, asseguram e reafirmam a educação em Direitos Humanos como possibilidade para a construção de sociedades mais igualitárias, que:

valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana [...], que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro e [...] seja capaz de perceber o outro em sua condição humana (BRASIL, 2013a, p. 503).

A Resolução nº. 1, de 30 de março de 2012, estabeleceu os seguintes princípios:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012b).

Entre as dimensões que direcionam a Educação em Direitos Humanos, a resolução destaca, ainda, em seu art. 4º:

- IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e
- V - 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 diferentes formas de violação de direitos (BRASIL, 2012b).

O documento colabora para a compreensão de uma proposta de Educação em Direitos Humanos (EDH), na busca da reflexão do corpo docente de que todo ser é possuidor de direitos, de uma dignidade e, devido a isso, merece ser olhado de forma igualitária, solidária, com suas diversidades reconhecidas e respeitadas. Essa é a concepção que Candau (2008) defende ao afirmar que o ambiente escolar é local onde todas as diversidades estão presentes e que os profissionais atuantes na área precisam, inicialmente, reconhecer a existência dessas pluralidades e, a partir daí, compreender o ambiente escolar como um espaço privilegiado da garantia de proteção dos direitos, especialmente de crianças e adolescentes. Nesse sentido,

educar para os direitos humanos significa preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e mais justa. Essa preparação pode priorizar o desenvolvimento da autonomia política e da participação ativa e responsável dos cidadãos em sua comunidade (BRASIL, 2013b, p. 34).

De acordo com as DNEDH, a EDH, seu histórico, suas concepções e suas alternativas de organização do currículo escolar, seja por meio da transversalidade, da modalidade mista ou da disciplinaridade, possuem importante valor para a formação de toda a comunidade escolar. Ao refletir sobre sua dimensão e buscar atuações em prol de sua efetivação é que se tornará possível a potencialização da formação de indivíduos reflexivos, conscientes sobre a própria humanidade e atentos à violação de direitos.

Assim, ao entender o ambiente escolar como local da diversidade e ao tomar o exposto no PNEDH no que se refere ao incentivo da elevação da autoestima dos grupos socialmente excluídos, contribui-se para a promoção do ser humano como ator social, capaz de modificar sua condição de exploração. Isso converge com o que Paulo Freire (2008, p. 110) argumenta na sua obra *Pedagogia da autonomia*, ao se referir à “educação como forma de intervenção no mundo”, que reflete a necessidade do fazer político no ambiente escolar, ao assumir uma postura crítica e despertar, tanto em seu corpo docente quanto em seus alunos, o questionamento sobre o lugar que ocupam no mundo, em busca de sua melhoria e em uma atuação contra as situações de negação e violação de direitos.

Sendo assim, compreendemos que a prática educativa para a emancipação, aliada à EDH e ao reconhecimento do “multiculturalismo¹”, presentes no ambiente escolar, vão ao encontro das possibilidades de sanar/reduzir e/ou de refletir sobre situações de práticas de desrespeito simbólicas nas escolas. Essa reflexão dialoga com o que Deslandes (2011) apresenta em um artigo no livro *Por uma cultura dos Direitos Humanos na escola: princípios, meios e fins*. Nele, a autora assinala que, para a minimização desses conflitos, é necessário, inicialmente, a aceitação de que acontecem no ambiente escolar e entender que, quando, por exemplo, os apelidos ou as brincadeiras se tornam motivos de gozação entre os alunos e resultam em incômodo ou desconforto, essas atitudes devem ser mediadas para levar os ofensores/opressores a refletirem sobre a ofensa/opressão (DESLANDES, 2011).

Andrade (2008) afirma a necessidade de compreender o processo educativo como essencial para o funcionamento do mundo, ao entender a educação como um processo sociabilizador necessário a todos os indivíduos. Nesse sentido, o autor defende que a “educação é um imperativo de humanização, quiçá um dos mais elevados processos de conquista da dignidade pelos seres humanos” (ANDRADE, 2008, p. 58). A educação é tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros direitos e se constitui em um processo amplo que ocorre na sociedade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), reza, em seu artigo 53, que a criança e o adolescente têm direito à educação, para visar ao pleno desenvolvimento de sua pessoa e prepará-la para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, com igualdade de condição para permanecer na escola e o direito a ser respeitado por seus educadores. “As crianças já chegam à escola portadores de desigualdades. Tratá-los em pé de igualdade não significa apenas manter a desigualdade, mas até aumentá-las” (HARPER *et al.*, 1987, p. 71). O que observamos, em nossas práticas escolares, é que nem sempre esses direitos são observados. A escola ainda não conseguiu acompanhar as mudanças sociais e vive atrelada a um passado em que o aluno não é visto como sujeito.

Mesmo com a documentação orientadora para as reflexões sobre as práticas de/em Direitos Humanos nas escolas, que podem contribuir positivamente para a promoção de ações focadas em uma educação libertadora, voltada para a diminuição das violações de direitos,

¹ Termo abordado por Candau (2012), que o conceitua como polissêmico, pois admite uma pluralidade de significados. A autora busca trabalhar com a perspectiva de multiculturalismo aberto e interativo, e acentua a interculturalidade, pois a considera mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais.

que almeja uma sociedade mais humana e em prol de mudanças sociais que visam uma equidade em suas relações, não é garantia que, de fato, se efetive, nos sistemas de ensino, a ampliação do olhar para o outro, do reconhecimento da diversidade e da necessidade de respeito. Assim, a proposta libertadora de educação, para se tornar realidade, precisa ser assumida como um compromisso político, tanto pelo corpo docente como pela sociedade em suas diversas esferas.

Nesta perspectiva, faz-se necessária a reflexão nas escolas sobre os Direitos Humanos, a fim de que essas instituições sociais tenham consciência das suas responsabilidades de educar e formar cidadãos, que sejam capazes de combater os atos de violações nas relações humanas, que não sejam apenas meros espaços de reunião de indivíduos para que se depositem neles os conteúdos programáticos do currículo escolar, e que contribuam para uma sociedade em que a equidade não seja só mais um princípio previsto em lei.

1.2 Educação e seu caráter social

Como afirmam Cotim e Parisi (1979, p. 13), “aprender através de outros indivíduos tornou-se mesmo a grande arma do homem na luta pela conservação da vida”. Para Dewel (1959, p. 3; p. 10), “educar é uma questão de necessidade [...], é para a vida social aquilo que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica”, e, como argumenta Brandão (2007, p. 7), “ninguém escapa da educação”. Por sua vez, como afirma Freire (1975, p. 35), “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”.

Ancorados nesses pensamentos, entendemos a necessidade de reflexão sobre a educação, suas metodologias, legislações e as abordagens no processo de ensino aprendizagem educacionais. Em *Política e educação* (2014, p. 26), Freire expõe:

a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos, uma conotação de sua natureza, como a vocação para a

humanização... Não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa.

Dewey (1959) enfatiza que a educação formal se torna facilmente distante da realidade dos indivíduos. Antes, os conhecimentos sociais acumulados eram praticados pelos envolvidos, pois possuíam significação e emprego no cotidiano das pessoas. Para o autor, o perigo permanente dos conhecimentos produzidos na educação formal é o seu distanciamento das experiências práticas e, predominantemente nas escolas, os conhecimentos não são aplicados socialmente, ou seja, ignora-se sua necessidade social. Essas duas esferas precisam de equilíbrio, pois, quando a educação formal não influi para “uma atitude mental social”, a experiência vital perde significação e, na mesma medida, o “ensino escolar cria homens meramente eruditos [...] especialistas egoístas” (DEWEY, 1959, p. 9).

Sobre essa preocupação, trazemos, para a reflexão, as contribuições de Brandão (2007, p. 66) que argumenta ser próprio “das nobrezas [...] das elites separadas do trabalho produtivo ou dos intelectuais que pensam o mundo por elas e para elas – propor como educação a formação [...] através do conselho sistemático e da direção espiritual”. Para o autor, o que existe, de fato, são cobranças sociais de formação de tipos específicos de pessoas que atendem aos interesses sociais. Nesse sentido, a educação existe dentro de uma sociedade e funciona sob as determinações que emanam dela – é uma prática social.

Ainda nas reflexões de Brandão (2007), a compreensão contrária à ideia de que a educação seja uma prática social, entendida como pura e que não deve ser eivada por questões e controles sociais, corre sério risco de camuflar e/ou ocultar os interesses políticos que utilizam a educação como meio de controle. Não considerar a educação como prática social, cujos interesses políticos direcionam seu funcionamento, contribui para que os envolvidos politicamente e socialmente se isentem de suas responsabilidades. Essa compreensão pode levar a uma dualidade e/ou diferentes vieses sobre a questão. A educação, assim como outras práticas sociais, atua sobre as vidas e o crescimento da sociedade e se manifesta em dois sentidos: um no “desenvolvimento de suas forças produtivas” e outro “no desenvolvimento de seus valores culturais” (BRANDÃO, 2007, p. 75).

Por outro lado, as diferentes manifestações educativas e, conseqüentemente, sua evolução estão diretamente relacionadas à “presença de fatores sociais determinantes” (BRANDÃO, 2007, p. 75) e ao seu desenvolvimento e transformações. O meio como os bens essenciais são produzidos para a manutenção da vida, as diferentes formas de construção, as

convivências e posições sociais, tudo isso delinea o conjunto de normas para a regência da vida social e, portanto, como e para que os tipos de educação são pensados (BRANDÃO, 2007).

Pensar a educação como fator natural social não permite conclusões reducionistas aos modos de se educar. A educação precisa ser questionadora. Demanda uma práxis educativa baseada no diálogo, na reflexão, na problematização da produção do conhecimento. Nessa práxis, o educador toma consciência de que a construção do conhecimento se dá em via dupla, na relação educador-educando, e o mediador é também um aprendiz. Como mencionado anteriormente, a educação é uma conquista de lutas em busca da garantia de direitos. Nesse sentido, entende-se que a educação é, em si, “prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta” (FREIRE, 2014, p. 19).

Para Dewey (1959, p. 14), precisamos tornar meticulosamente evidente o modo como o meio social desenvolve seus “membros imaturos” e nos atentar para a diferença entre adestramento e educação, pois, em muitos casos, o “ser humano imaturo é mais adestrado como um animal do que educado como um ser humano”. Nessa perspectiva, Freire (2008) defende que, para que uma prática educativa crítica, progressista e a favor da autonomia dos sujeitos aconteça, é necessário alinhar e discutir alguns saberes necessários e indispensáveis na experiência formadora. Na visão do autor, não há docência sem discência e ensinar não é meramente transferir conhecimentos, mas a possibilidade de sua construção. Não se esgota em apenas em ensinar os conteúdos superficialmente feitos, mas em “ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2008, p. 26).

Refletir sobre a prática educativa na busca de compreensão da complexidade formadora é de suma importância para a garantia do estado democrático de direito e para uma visão de educação voltada para o “ser mais”. A educação deve ser percebida como processo na formação para a cidadania, em busca de uma mudança social, para a consciência crítica e, por fim, focada em uma educação libertadora que se apõe à educação de elite, “bancária”, em que os conhecimentos são depositados nos alunos por meio de uma transferência de saberes (FREIRE, 2011).

É necessário se opor a uma educação sem diálogo e reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem, prática que contribui para uma manutenção do processo educativo sem criticidade e que produz indivíduos que, mesmo saindo de uma situação opressora, socialmente não se reconhecem em libertação. O não se reconhecer em libertação aumenta as

possibilidades do indivíduo que, ontem fora oprimido, passe, hoje, a ser opressor, o que perpetua e justifica os sistemas de desigualdades socialmente difundidos (FREIRE, 2011).

Ao se opor à educação bancária, “o educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2011, p. 26). Ensinar a “pensar certo” (FREIRE, 2011, p. 26) envolve a dialogicidade entre o fazer e o pensar sobre ele. Nesse sentido, o professor e a instituição precisam reconhecer e legitimar os saberes construídos na prática social e, além disso, incluir esses saberes aos conteúdos por meio da problematização, com os alunos, das razões existenciais de alguns deles, ao tomá-los como seres “históricos e inacabados” (FREIRE, 2008, p. 23) e contribuir, por meio da prática educativa-progressista, para que a curiosidade ingênua se torne curiosidade crítica e epistemológica.

2 AS DIFERENÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR

2.1 Diferenças na escola

Iniciaremos este capítulo com reflexões acerca das diferenças no contexto escolar, sob a perspectiva de uma escola aberta a todos, que garanta não somente o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem de todas as pessoas. Nesse sentido, uma correlação entre educação e igualdade deve ser pautada pela construção de relações de respeito entre os indivíduos pertencentes a esse espaço, em que prevaleça o “reconhecimento do outro como agente e sujeitos de uma prática pedagógica transformadora” (VENCATO, 2014, p. 19).

Para Vencato (2014), a escola, assim como qualquer instituição de ensino, está inserida em um determinado contexto social e, por esse motivo, muitas de suas regras, comportamentos, conteúdos e avaliações refletem, de forma explícita ou não, as questões socialmente produzidas. Paradoxalmente, a escola é pouco aberta às diferenças culturais e sociais que ocupam esses espaços. Cabe salientar que tal paradoxo foi construído historicamente, é um reflexo da sociedade em que pertencemos, que tem dificuldades em lidar com as questões da diferença. Possuímos uma herança excludente, que se perpetua igualmente nas escolas, a partir da “falta de formação de professores e funcionários da instituição para lidar com essas questões” (VENCATO, 2014, p. 21).

Ainda segundo Vencato (2014, p. 21), as diferenças “são parte da cultura” e partem da convivência entre vários grupos sociais instruídos e modificados culturalmente. Nesse sentido, as pessoas pertencentes a diferentes culturas vivenciam o mundo, cada uma a sua maneira, e respeitam as regras de convívio do seu grupo e da sua cultura. Como a cultura nos é ensinada num processo contínuo e sutil de aprendizagem cultural, que denominamos de sociabilização, tendemos a reproduzir discursos, muitas vezes, preconceituosos e excludentes. É preciso nos atentarmos a isso, pois, nesses discursos, desconsideramos que também somos construídos pela cultura de um dado tempo histórico, que tende a desnaturalizar aquilo que não reconhecemos culturalmente, e nos faz esquecer que nossas concepções de mundo são produzidas socialmente (VENCATO, 2014).

Para Vencato (2014), a hierarquização entre diferenças é produzida na vida social. A escola, historicamente, tem considerado que a melhor forma de tratamento dos indivíduos que nela circulam seria a partir dos mesmos critérios, pelo ponto de vista da padronização e não pela inclusão das diferenças culturais em suas práticas, conteúdos e cotidiano.

“Não é fácil que um espaço criado para padronizar e dar unidade de tratamento aos indivíduos por vezes muito diferentes se torne democrática e aberta às diferenças” (VENCATO, 2014, p. 23), e é possivelmente por esse motivo que se tornam muito evidentes os conflitos resultantes dessas distintas realidades. Contudo, para a autora, o problema a ser enfrentado nas instituições escolares são as desigualdades, e não as diferenças. As diferenças, nesse contexto, devem ser analisadas como riquezas a serem reconhecidas no ambiente escolar e em suas práticas pedagógicas. É fundamental que “estejam incluídas nos conteúdos, currículos, debates e nas relações entre os diferentes sujeitos que circulam nesse ambiente. É preciso compreendê-las, conhecê-las e respeitá-las” (VENCATO, 2014, p. 24).

Essas concepções vão ao encontro das ideias de Candau (2008), que afirma que, atualmente, a cultura escolar está fortemente marcada por uma consciência de caráter homogeneizador e monocultural, e que a escola sempre teve resistência em lidar com a pluralidade e a diferença, e tende a rejeitá-las ou silenciá-las. Apesar disso, a escola deve ser entendida como um espaço que possui relativa autonomia, que deve mediar o diálogo das diferenças de forma consciente e reflexiva, contribuir para romper com as práticas homogeneizadoras, e tomar consciência das diferentes culturas e das influências que tais práticas têm sobre as novas gerações (CANDAU, 2008).

Nesse sentido, os marcadores sociais de diferença entram nas discussões (gênero, geração, raça/etnia, sexualidade, religião). Referem-se, nesse contexto, às diferentes concepções de pertencimentos sociais dos indivíduos que produzem variados níveis de participação na sociedade, o que provoca conflitos hierárquicos ou “cruzamento de culturas” (CANDAU, 2008, p. 15). Contudo, a escola reproduz diferenças e desigualdades cotidianamente. Mesmo que, historicamente, tenha sido construída para valorizar os que melhor se destacavam nesse ambiente, passou a ser reivindicada, cada vez mais, por aqueles que, historicamente, haviam sido negados e/ou excluídos por não se adequarem ao sistema. É preciso evoluir na concepção de que a escola não tem de lidar com os marcadores sociais de diferenças, pois ela é um importante espaço de sociabilização. Abrir mão desses debates é uma forma de legitimar a exclusão e de ignorar que faz parte da função dos educadores

garantir uma escola de qualidade que respeite, valorize e represente todas as pessoas (VENCATO, 2014).

Conforme afirma Candau (2008, p. 112):

muitas têm sido as propostas e modelos que procuram oferecer elementos para o desenvolvimento de uma educação multicultural. Em geral, enfatizam aspectos que se relacionam com o horizonte filosófico, ideológico e político-social do multiculturalismo, o combate ao racismo e aos diferentes tipos de discriminação e o preconceito, o respeito e a valorização da diversidade cultural etc. No entanto, as questões relativas à prática pedagógica nas salas de aula, as implicações do multiculturalismo para a didática têm sido pouco trabalhadas.

Nesse contexto, a educação escolar tem dado maior ênfase à construção multicultural, sem igualdade de oportunidades e em que o capital cultural só é visto como bom se vier de uma cultura tomada como modelo a ser seguida. O que a criança aprende nas ruas é silenciado, excluído, tem menos valor e somente se considera o que é aprendido na sala de aula. Para Candau (2008), não se pode parar em uma visão romântica do diálogo intercultural, é preciso encarar os desafios. As situações de discriminação e preconceitos existem na realidade escolar e, na maioria das vezes, são ignoradas ou vistas como brincadeira. Nossa história é marcada pela escravização, pela anulação do outro, o que é uma forma violenta de negação da diferença. Essa anulação se dá também no imaginário popular, em que se acredita que uma cultura é mais importante que a outra.

2.2 Abordagem do processo de ensino-aprendizagem

Assim como temos refletido ao longo desse trabalho, Mizukami (1986, p. 1) também reafirma a ideia de que a educação é “um fenômeno humano, histórico e multidimensional”, em que estão presentes as dimensões humanas, cognitivas, técnicas, emocionais, sociopolíticas e culturais.

Para Mizukami (1986), abordagem ou ensino tradicional é uma concepção e uma prática educacional que inclui tendências e manifestações diversas, que foi difundida nos séculos XVIII e XIX, em diferentes formas, e deu origem a outras concepções de abordagens e perpetuando até aos dias atuais. Nessa abordagem, considera-se que o homem é um ser acabado destinado a conduzir os seres imaturos “adultos em miniaturas”, em “tábula rasa” (MIZUKAMI, 1986, p. 8; p. 9). Considera-se, nessa perspectiva, que todo conhecimento é gerado fora do aluno e que o professor é o detentor do conhecimento formal. O homem é “um receptor passivo” (MIZUKAMI, 1986, p. 8) até que adquira as informações que decidiram ser importantes para ele e, assim, repleto das informações necessárias, pode transmiti-las ou utilizá-las nos meios sociais.

É socialmente que o indivíduo vai adquirindo gradativamente as informações, cada vez mais sofisticadas, com o auxílio das instituições que o cercam (família, religião, escola). A educação formal exprime os níveis de conhecimentos necessários a serem aprendidos. Nesse sentido, reprova-se o aluno que não adquiriu o nível exigido a determinado conhecimento e o diploma será a materialização que legitimará o nível de cultura do indivíduo. O saber é concebido como algo a ser armazenado pelos alunos e o diploma passa a ser um instrumento de hierarquização social, fundada no saber (MIZUKAMI, 1986).

A educação é entendida, pela autora, como um produto, pois os modelos a serem alcançados já estão postos aos alunos, e desconsidera-se os processos que eles fazem para alcançá-los. A escola é entendida como “o lugar por excelência onde se realiza a educação” (MIZUKAMI, 1986, p. 12), se pauta na transmissão de conhecimentos, tem o professor como autoridade intelectual e moral, e permite pouca cooperação entre os alunos e o professor. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem dos alunos são deficitários, pois não contribuem para a reflexão sobre os conteúdos ministrados, tampouco, para a compreensão dos alunos ao que se pretende. A esse respeito, a autora argumenta que:

o aluno que adquiriu o hábito ou que aprendeu apresenta, com frequência compreensão apenas parcial. Essas reações estereotipadas estão sempre ligadas a uma expressão simbólica, quer seja verbal, algébrica ou numérica, que as desencadeiam (MIZUKAMI, 1986, p. 14).

Mizukami (1986) assinala, ainda, que esse modelo de ensino aprendizagem pode ser resumido em “dar a lição” e “tomar a lição”, e os outros aspectos da vida cotidiana do

indivíduo ficam de fora desse processo. Assim, o aprendizado é dividido em questionários e o aluno responde o conteúdo que lhe é perguntado sem fazer nenhuma reflexão a respeito das respostas. “A avaliação é realizada predominantemente visando à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula” (MIZUKAMI, 1986, p. 17).

Nessa concepção de ensino, refletimos sobre a uniformidade imposta pelas instituições de ensino. A escola tende a “tratar todos da mesma maneira”, ao padronizar os materiais, esperar que todos tenham o mesmo ritmo e que, ao final do processo, tenham adquirido os mesmos conhecimentos, que são avaliados e atestados pelas instituições. Além disso, a maior parte do que é questionado em sala de aula se dá de forma superficial. O aluno passa a entrar no jogo estabelecido pela escola, a responder o que é esperado, “dando qualquer resposta, desde que seja a que o professor quer” (HERPER *et al.*, 1986, p. 54).

Nesse sentido, os conteúdos são tratados pelos docentes como indispensáveis aos seus alunos, porém, no mais das vezes, não há nenhuma ligação com as suas realidades. Não há sentido para quem aprende, o que, conseqüentemente, é refletido pelos alunos em suas avaliações. Daí surge à necessidade de separação por nível de aprendizagens. Reforça-se a subdivisão para que se possa determinar quem ou quantos aprenderam os conteúdos pré-determinados e em qual grau de conhecimento estão. Assim, como afirma Mizukami (1986), a educação está pautada na certificação do saber e, como apresentam Herper *et al.* (1987), a escola passa a não levar em conta as diferenças econômicas, culturais, as vivências pessoais, as relações afetivas, enfim, passa a ser um espaço blindado ao mundo externo. A escola estimula diariamente, por meio de suas práticas pedagógicas, o aprendizado da competição, do sentimento de inferioridade, da submissão, o respeito pela ordem estabelecida, o medo dos conflitos. Assim:

se o educador é aquele que sabe, se os alunos são os que não sabem nada, cabe ao primeiro dar, entregar, transmitir, transferir seu saber aos segundos. E este saber não é mais aquele da “experiência vivida”, mas sim o da experiência narrada ou transmitida.

Não é de surpreender, então que na visão “bancária” da educação, os homens sejam considerados como seres destinados a se adaptar, a se ajustar. Quanto mais os alunos se empenham em arquivar os depósitos que lhes são entregues tanto menos eles desenvolvem em si a consciência crítica que lhes permitiria inserir-se no mundo como agentes de sua transformação, como sujeitos. Quanto mais se lhes impõe a passividade, tanto mais de maneira primária, ao invés de transformar o mundo, eles tendem a se adaptar à realidade fragmentada contida nos “depósitos” “recebidos” (HERPER *et al.*, 1987, p. 99).

Apesar de vivenciarmos experiências educativas voltadas para um ensino que não prioriza as construções dos indivíduos, a escola não é estática e, mesmo sendo construída sob a lógica do diploma como ápice, presenciamos transformações em busca de novos modelos educacionais que melhor se adequem às necessidades humanas. É nesse sentido que a educação, ao abraçar uma perspectiva da cultura dos Direitos Humanos, poderá “acabar com as estruturas de injustiças sociais e de discriminação social” (BRASIL, 2013b, p. 37).

De acordo com Mizukami (1986), somente após a Segunda Guerra Mundial é que se pensou em uma democratização da cultura. Nos países de Primeiro Mundo, o Movimento de Cultura Popular voltou-se à difusão da cultura geral de um povo; já nos países menos desenvolvidos, esse movimento se focou nas classes sociais mais desfavorecidas e buscou a alfabetização de jovens e adultos. Trata-se de uma forma de educar que parte do conhecimento que o indivíduo traz do seu cotidiano e que foi muito difundida pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), por se tratar de pessoas adultas que vinham de uma vasta experiência laboral. Com o tempo, essa perspectiva também foi adotada nas escolas de Educação Infantil e seu objetivo maior passou a ser tornar o sujeito autor de sua própria história.

O movimento de cultura popular no Brasil, até 1964, contribuiu para a elaboração de uma verdadeira cultura, a partir de uma motivação de cunho vivencial tratava-se de um trabalho com o objetivo de possibilitar uma real participação do povo enquanto sujeito de um processo cultural (MIZUKAMI, 1986, p. 84-85).

As sociedades latino-americanas, que foram colonizadas por muito tempo, tendem a ser fechadas culturalmente, e como a escola é mantenedora de um *status quo*, há um grande número de analfabetismo e de evasão escolar, que mantém, com isso, a alienação da população de massa.

O homem alienado não se relaciona com a realidade objetiva, como um verdadeiro pensante: o pensamento é dissociado da ação. O homem alienado é atraído pelo estilo de vida da sociedade dominante e não se compromete com o seu mundo real (MIZUKAMI, 1986, p. 90).

Mizukami (1986) afirma que a educação acontece quando o indivíduo aprende a refletir, quando passa a ser consciente de sua história. Além do currículo, o aluno precisa aprender a questionar o mundo à sua volta, trazer a escola para sua vida e sua vida para a escola. Assim, o papel do professor é fazer as intervenções necessárias para que o aluno se redescubra como ser pensante capaz de transformar sua história.

Nesse sentido, a educação é “um elemento essencial para a formação do cidadão enquanto sujeito de direitos. [...] pessoa que se sente responsável pelo projeto de sociedade à qual pertence” (BRASIL, 2013b, p. 34). Para isso, é necessário o conhecimento, o envolvimento e o interesse dos envolvidos no processo educacional para que se rompa com as abordagens de transmissão de conteúdos, ainda tão arraigadas em nossa cultura escolar. Esse rompimento contribuiria para a renovação do processo educativo e, nessa perspectiva,

a Educação em Direitos Humanos deve ser orientada para a comunidade. Deve sensibilizar o indivíduo a participar de um processo ativo na resolução dos problemas em um contexto de realidades específicas e orientar a iniciativa, o sentido de responsabilidade e o empenho de edificar um amanhã melhor. [...] é um projeto complexo, e exige bastante comprometimento dos participantes [...] pois demanda posicionamento definido quanto à divulgação da cultura do direito (BRASIL, 2013b, p. 39).

3 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE SOBRE AS OBSERVAÇÕES

3.1 Abordagens da pesquisa

Por meio de pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, observamos e registramos, em diário de campo, as práticas realizadas por uma docente, bem como as interações dos seus alunos, em sala de aula de aula e em outros espaços da instituição escolar. O enfoque das observações voltou-se para as intervenções pedagógicas em situações de desrespeito no ambiente escolar e o trabalho escolar em Direitos Humanos a fim de, com o referencial teórico, refletir na busca de uma contribuição para se pensar uma educação libertadora pautada nos princípios dos Direitos Humanos.

As observações foram realizadas em uma escola da rede estadual, localizada em bairro próximo ao centro de uma cidade na região central de Minas Gerais. Para tanto, uma das pesquisadoras permaneceu na instituição durante quatro horas diárias, entre 5 de setembro a 10 de outubro de 2018 e entre 12 de abril a 21 de maio de 2019, em duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental I, compostas, respectivamente, por 23 alunos dos quais, sete eram crianças do sexo feminino e 16 do sexo masculino, e 26 alunos dos quais, 14 eram crianças do sexo feminino e 12 do sexo masculino, acompanhadas/regidas pela mesma profissional. Entendendo o ambiente escolar como dinâmico e mutável, optamos por manter as observações das práticas realizadas por uma mesma docente. Essa escolha foi definida devido ao tempo disponível para observação e pela escolha da pesquisa de estudo de caso definida em projeto monográfico.

A fim de preservar a imagem e a identidade dos alunos, utilizamos nomes fictícios para representá-los no texto. Nessa mesma perspectiva, também não divulgaremos o nome da instituição observada e manteremos em sigilo a respeito da identidade da docente.

A escola onde o estudo de caso foi realizado oferece os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Também oferece, não de forma regular, o curso de

Magistério², que visa qualificar os interessados para lecionarem na Educação Infantil e nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os alunos atendidos pela escola residem em diversos bairros do município, tanto periféricos quanto mais próximos a ela. As crianças recebidas são provenientes de famílias com as mais variadas rendas e realidades socioculturais.

A docente observada possui formação em Licenciatura Plena na Educação Infantil³ nas séries iniciais do Ensino Fundamental, curso mais conhecido como Normal Superior. A profissional foi admitida na instituição por meio de processo seletivo para contratação temporária, começou suas atividades em 2018 e renovou seu contrato em 2019, possivelmente pelo quadro de servidores não atender à demanda atual da escola. Em 2018, a professora iniciou dupla jornada de trabalho, pouco depois do início das observações. Assim, desde o início do ano letivo de 2019, atuava em duas escolas, uma municipal, na qual lecionava para uma classe de 5º ano do Ensino Fundamental durante a manhã; e à tarde, na rede estadual. A professora possuía 12 anos de experiência alternados entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.2 Observação do trabalho docente

Durante os períodos observados, o posicionamento da profissional perante as turmas chamou a atenção devido à sua conduta autoritária e ao recorrente uso de um tom de voz mais elevado com as crianças, ao confrontá-las constantemente e sem nenhum tipo de reflexão sobre suas atitudes (no mais das vezes comportamentais). Tais confrontamentos se davam a cada dispersão dos alunos e eram feitos em forma de ameaças/punições com a possibilidade de perda do gozo referente ao período de descanso (recreio) e/ou as aulas de Educação Física. Em outros momentos, essas ameaças eram utilizadas para assegurar que, caso a desobedecessem, os alunos não participariam das atividades sugeridas pela professora,

² A LDB, Lei nº. 9.394, de 1996, extinguiu o curso de Magistério e passou a validar o curso de nível superior, em licenciatura plena, como especialização mínima para atuação na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

³ Curso também extinto com a promulgação da LDB, Lei nº. 9.394, de 1996.

como passeios, aula da leitura e/ou atividades de artes realizadas na sala. A professora ameaçava e/ou punia de forma individual e/ou coletiva, a depender do comportamento do aluno ou da turma. Não foram, durante o período de observação, presenciadas punições por outro motivo se não a conversa durante as aulas e a não conclusão das atividades proposta pela docente.

Percebe-se uma constante conduta da docente na tentativa de disciplinar os alunos, o que nos remete às preocupações de reflexão sobre prática docente e ao cuidado necessário para não a tornar um adestramento dos indivíduos imaturos, conforme argumenta Dewey (1959). As repetitivas punições nos levam a pensar sobre a falta de reflexão dos alunos diante das posturas de desrespeito com a professora, tema que, possivelmente, poderia ser trabalhado com os alunos numa perspectiva dos Direitos Humanos. Nesse sentido,

o professor tem, sem dúvida, uma influência direta sobre os alunos, a partir de sua personalidade, sua atitude, da relação que mantêm com os alunos, seu modo de interpretar as normas da instituição. Esta ação pode, aliás, exercer-se sem que o professor perceba (HARPER *et al.*, 1987, p. 68).

Por outro lado, também se percebe o desrespeito provocado pela docente ao impedir, por exemplo, que seus alunos participassem de algumas atividades escolares, que seriam importantes para seu desenvolvimento, a construção do conhecimento e a socialização das crianças, fato que fere a dignidade individual dos alunos.

Outro fator que chama atenção é a constatação de não ser proporcionado, aos alunos, a liberdade para se expressarem. O único momento em que tinham permissão para fala era nas correções das atividades, que eram, em sua grande maioria, pautadas no livro didático. Durante as correções, os alunos eram questionados a cada questão exposta no livro e, se a resposta não fosse satisfatória (igual à do livro de apoio do professor), eram criticados, o que acabava os inibindo ao expressarem suas respostas. Além disso, nos poucos momentos em que eram deixados livres para argumentar, tinham dificuldades de respeitar a fala do outro e “atropelavam” os colegas, normalmente com tom de voz elevado, o que levava a profissional a buscar retomar/manter o controle da turma. Para isso, ela dava tapas fortes na mesa ou utilizava um tom de voz elevado, atitude repetida pelos alunos das duas turmas, diversas vezes e em diferentes situações.

É possível observar um perfil autoritário da mediadora, característica que nos remete às abordagens do processo tradicional trazidas por Mizukami (1986). Aqui, fica clara a ideia de que o ensino é centrado no professor e que ele é o detentor de um conhecimento pautado em normatizações impostas aos alunos, independentemente dos seus interesses. Nesse sentido, Mizukami (1986, p. 13) argumenta que:

apesar de desconhecer a natureza da atividade psíquica, o ensino tradicional lança mão, na prática, da atividade dos alunos (quer recorrendo à apresentação de dados intuitivos, quer recorrendo à imaginação dos alunos). Como o mecanismo de explicação dessa atividade é desconhecido, o professor vê-se obrigado, na maioria das vezes, a limitar-se ao fornecimento de receituários.

As atividades utilizadas pela professora eram excessivamente ancoradas nos livros didáticos e com pouca utilização de outros recursos. Basicamente, os alunos liam as atividades das páginas escolhidas pela professora, faziam as questões propostas no livro ou no caderno e, em seguida, era feita a correção coletiva com a turma. Ao fazer as correções das atividades, percebeu-se pouca reflexão com os alunos. Ao observar as correções e até mesmo o desenvolvimento das atividades, percebeu-se a não assimilação dos conteúdos por boa parcela dos alunos – situação mais crítica na turma de 2019, devido ao seu nível de leitura. As crianças corrigiam as atividades, muitas vezes, sem saber as respostas ou compreender exatamente as operações, no caso da disciplina de Matemática. Boa parcela dos alunos não acertava as operações matemáticas, porém a resposta era dada no quadro por alguns colegas, escolhidos pela professora. Quem fizesse a equação corretamente aguardava a correção da próxima questão; quem errava a questão desmanchava sua resposta e copiava a resposta correta do quadro. Sendo assim, muitas vezes, o erro permanecia, pois não havia um acompanhamento para mensurar os avanços individuais dos alunos.

Aqui, mais uma vez, percebemos uma conduta com tendências à abordagem tradicional, em que o ensino é caracterizado por se preocupar mais com a variedade e a quantidade de conteúdos e de informações do que com a formação do pensamento reflexivo (MIZUKAMI, 1986). Sendo assim:

a maior parte das perguntas que o professor faz, a maior parte dos exercícios de expressão que pede se inscrevem num contexto de comunicação

superficial [...] a criança deve aceitar as regras, entrar no jogo. Nesse jogo dar as respostas certas, no mais das vezes, confunde-se com dar qualquer resposta, desde que seja a que o professor quer (HARPER *et al.*, 1987, p. 54).

Percebe-se uma prática educativa ancorada na transmissão de conhecimentos e na exposição dos conteúdos previamente definidos por meio de uma abordagem tradicional do processo de ensino, em que os alunos são compreendidos como simples depositários e os processos cognitivos de aprendizagem são desprezados. Tal prática nos remete à educação do tipo “bancária”, sem reflexão e que produz indivíduos sociais oprimidos e opressores, modelo amplamente criticado por Paulo Freire. Nesse sentido, entendemos que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (FREIRE, 2008).

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1975, p. 38).

Nesse sentido, aqui, os alunos não são compreendidos como agentes de mudanças sociais. A metodologia é pautada na exposição superficial dos conteúdos, sem criticidade, e despreza os interesses dos alunos, a relação ensino aprendizagem e os fatores sociais da educação, o que vai na contramão dos ideários de uma educação para a cidadania e em Direitos Humanos.

3.3 Perfil dos alunos

As crianças recebidas pela rede estadual são de diversas classes sociais, porém se destacam, como público-alvo, os alunos das classes populares e das classes médias baixas, o que justifica suas diferentes realidades econômicas, sociais e culturais. Os alunos da turma de 2018 que apresentavam maior limitação e, conseqüentemente, menor desenvolvimento (em relação à própria turma) eram negros e de classe menos favorecida. Esse fato se repetiu na turma de 2019, em que o aluno que apresentava maior necessidade de acompanhamento era de classe popular e morador de um bairro periférico da cidade. Na turma de 2019, os alunos estavam em níveis de aprendizagem bem semelhantes. Boa parcela da turma apresentava dificuldades de leitura, o que demandaria um trabalho mais intensivo nesse quesito, para garantir um melhor rendimento.

Retomando a turma de 2018, o aluno que mais chamou a atenção ainda não havia aprimorado sua capacidade de leitura e não conseguia acompanhar as tarefas propostas ao nível da turma. Raramente, a professora elaborava questões específicas para ele e, durante o período observado, muitas vezes, não eram propostas atividades para ele, que ficava sentado em sua carteira, brincando com os materiais que levava (lápiz, borracha).

Os outros três alunos dessa classe que também não acompanhavam a turma faziam as atividades em livros didáticos de anos anteriores, 1º ou 2º ano, a depender do nível em que se apresentavam, porém, os exercícios propostos a eles não eram orientados nem corrigidos pela docente. Um desses alunos, normalmente, não fazia os trabalhos avaliativos propostos pela professora e que eram destinados para serem feitos em casa. Ele também não comparecia às aulas nas quais deveria entregar os trabalhos solicitados. Por esse motivo, a professora, como forma de punição por não cumprir as regras internas da sala, devolveu o dinheiro repassado pela família desse aluno para impedir que pudesse participar de uma viagem com a turma a um zoológico.

É importante ressaltar que todos os alunos citados acima são negros, de classe menos favorecida e não possuíam apoio familiar para atender às expectativas da docente. Esse era sempre o argumento utilizado pela profissional para justificar os baixos rendimentos escolares produzidos pelos quatro.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, estabelece, em seu Artigo 26, que “toda pessoa tem direito à educação. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais”. Esse direito também está assegurado pela Constituição Federal brasileira, de 1988, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Nesse sentido, não é possível a escola se alhear das condições sociais, econômicas e culturais de seus alunos. Percebe-se a prática de exclusão e de negligência da professora perante os discentes que não acompanhavam sua metodologia de trabalho, o que desconsidera seus fatores sociais e suas diferenças.

Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a EDH, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar (PNEDH, 2003).

3.4 Analisando as situações de desrespeito no ambiente escolar

Os alunos observados durante o trabalho de campo constantemente questionavam e denunciavam o que os colegas faziam de errado. É importante ressaltar que os conflitos entre os alunos aconteciam em maior grau no intervalo, momento em que ficavam livres e, conseqüentemente, não tinham a fiscalização da docente. As crianças sempre retornavam à sala reclamando dos conflitos ocorridos durante o intervalo. Apesar disso, a docente não dava atenção às suas queixas, retomava as aulas com a solicitação de silêncio, dava continuidade ao conteúdo que deveria ministrar e não possibilitava, assim, que argumentassem sobre os problemas que ocorriam. Essa atitude era adotada tanto para a turma de 2018 quanto para a de 2019.

A não interferência da professora nas situações de desrespeito denunciadas pelos alunos nos leva, mais uma vez, às concepções tradicionais de ensino. Em tais concepções, o foco se dá nos conteúdos e na sua continuidade, e se desprezam as interações, a sociabilização natural do ambiente escolar e as reflexões que os alunos precisam fazer sobre suas ações cotidianas. Nesse caso, possivelmente pela atitude autoritária adotada pela docente em sala de

aula, as situações de desrespeito entre os alunos fossem mais perceptíveis nos intervalos. Essa atitude não permitia qualquer manifestação diferente das pré-determinadas pela professora.

Durante o período de observação, foi possível presenciar vários níveis de desrespeito entre os alunos, porém não somente entre eles. Constatou-se também o desrespeito provocado pela docente, o que chamou ainda mais atenção para a pesquisa. Reunimos, a seguir, alguns acontecimentos que se destacaram.

Evento 1 – Por ordem da pedagoga que fiscalizava o intervalo, três alunos ficaram de castigo por jogarem pedras em uma das colegas. Não houve nenhum tipo de conversa e/ou conscientização com eles, somente a ordem para se sentarem em um banco no corredor e aguardarem o término do intervalo. Um desses alunos [Augusto] estava comendo e, ao trombar com outro garoto, deixou o prato cair e quebrar. A pedagoga questionou o que havia acontecido e Augusto tenta se explicar e dizer que não havia sido ele. Nesse momento, na sala dos professores, ao perceber que era um de seus alunos, a docente sai da sala aos gritos, perguntando a Augusto se já não havia dito que, quando vai lanchar, deveria escolher um lugar para se sentar até terminar de comer. Augusto começou a chorar tentando se explicar. A professora, gritando, ordenou que parasse de chorar e que subisse para cumprir o castigo em sala (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Percebe-se a conduta autoritária da docente, que reproduz, no espaço escolar, um ambiente de pouco diálogo e de falta de práticas humanizadas. Nesse evento, ocorreu uma situação nítida de desrespeito provocada pelos alunos, no entanto, a solução encontrada para a resolução do problema não foi baseada nas trocas ou no reforço do pensamento crítico perante a situação. As práticas educativas, nesse contexto, não são ancoradas por uma EDH, em que as crianças não são reconhecidas como sujeitos de direitos e deveres, tampouco, instigadas a refletirem sobre suas ações perante suas violações de direitos, provocadas não só pelos alunos, mas também pelo corpo docente.

Para sua consolidação,

a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam. Para isso todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa

etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática (BRASIL, 2013a, p. 496).

O envolvimento do corpo docente, dos funcionários, da comunidade, enfim, de todos os envolvidos no processo educacional passa a ser fundamental para uma cultura de direitos. Assim,

a Educação em Direitos Humanos concebe uma escola viva e dinâmica, com práticas educacionais que estimulem a participação de toda a comunidade escolar no seu destino e que legitimem processos participativos. Assim como por acreditarmos ser necessário estar em sintonia com uma educação dialógica como um meio para a construção da cidadania, viabilizando um trabalho “com” os envolvidos e não somente “sobre” eles (BRASIL, 2013b, p. 51).

A respeito do segundo evento analisado, temos que:

Evento 2 – A professora passa um texto, no quadro, sobre a mudança de entendimento do direito da criança para os alunos copiarem e, em seguida, passou para outra atividade. Durante todo o período de observação com a turma, a professora não retomou essa disciplina, tampouco esse assunto com as crianças (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Percebe-se que os livros didáticos utilizados nas turmas analisadas abordavam temas importantes a serem discutidos com os alunos, porém a metodologia utilizada pela docente não permitia uma reflexão para o melhor aprofundamento e entendimento sobre esses temas com as crianças. Nesse sentido, a abordagem escolhida pela instituição, bem como a não valorização docente e a falta de políticas públicas voltadas ao tema, comprometem uma educação pautada nos princípios dos Direitos Humanos e vão na contramão do que é exposto no PNEDH, que conceitua a EDH como

um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência

cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2013b, p. 35).

Mizukami (1986) afirma que a educação acontece quando o indivíduo aprende a refletir, quando passa a ser consciente de sua história. “É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 2008, p. 26). Faz-se necessário o conhecimento. Possivelmente pela falta de domínio da docente sobre o tema, sua abordagem com as crianças se dá de forma superficial e fragmentada, não há reflexão, tampouco aprofundamento.

Com relação ao evento 3, registramos no diário de campo:

Evento 3 – Arthur questiona a professora sobre duas palavras semelhantes escritas no quadro (nós/nos) e argumenta que estava repetido. A professora comentou que não estava. Arthur insiste: “está sim, ali, oh”. A professora esbravejou: “uma tem acento e a outra não. Você não está vendo, não?”. Perguntou ao aluno em tom de voz bem excessivo. Arthur continua questionando. A professora grita: “é nós e nos. Presta mais atenção”. Logo em seguida, a professora acabou copiando duas vezes a letra “o” em outra parte do texto. Leo perguntou se era para repetir. Com um tom de voz ríspido, a professora diz que não e que era só não copiar. Arthur, que questionou anteriormente, diz: “mas e se estivesse certo?” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A reação da professora, nesse evento, reforça uma conduta que vai contra uma EDH, devido à sua postura autoritária e pouco reflexiva referente à dúvida do aluno Arthur. Nessa perspectiva, o professor sabe, ordena, define e julga. Sua atitude limita o pensamento crítico do aluno e nos remete às ideias de uma educação pura e simplesmente de adestramento, em que as práticas produzidas não são debatidas, refletidas e, de fato, construídas.

“O educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2008, p. 26). Nesse evento, fica nítida a tendência de manter os alunos dóceis, sem questionar as

atividades impostas, e acríticos. O docente precisa ter nítido que, “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2008, p. 26).

A respeito do quarto evento, realizamos o seguinte registro no diário de campo:

Evento 4 – Em conversa com Leo⁴, ele afirma: “às vezes, as pessoas podem te dizer que eu sou chorão, mas isso não é verdade! É porque, às vezes, os meninos me irritam e aí eu fico com muita raiva! Eles ficam falando que eu brinco sozinho e zombam de mim, isso me faz ficar com muita raiva e eu choro”. [Esse aluno brincava o todo tempo com as mãos e fazia barulhos. A professora argumentou que ele tem um grau leve de autismo.] “Os meninos zombam de mim, porque, às vezes, eu sei mais do que eles.” Ao ser questionado se o fato de “saber mais” que os outros meninos era motivo para que chorasse, ele respondeu: “não, mas, outro dia, no recreio, eu escorreguei e todos os meninos começaram a rir de mim. E disseram que eu era desengonçado e que não sabia andar direito. Isso me deixou com raiva e eu chorei. Mas eles fazem isso comigo, só porque, às vezes, eu sou mais inteligente que eles”. [A professora sempre reforça que ele é o mais inteligente da sala] (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Nesse evento, percebem-se conflitos e julgamentos tão característicos dos ambientes escolares. O aluno em questão apresenta um comportamento diferente do dito “normal”, fato que repercute nas atitudes dos colegas de turma, que acabam por zombar do colega. Essas posturas acontecem diariamente nos ambientes escolares e, nessa escola, não é diferente, porém a reflexão que fazemos aqui é a de que essas atitudes deixam marcas nas crianças. Assim, as crianças podem simplesmente ignorar as situações de desrespeito provocadas, mas também perpetuá-las ao longo de sua permanência na escola e fora dela.

Para isso, é importante que se tenha atenção aos comportamentos das crianças tanto quanto temos com os conteúdos impostos a elas. É necessário que se reconheça o ambiente escolar como espaço de prática social e as crianças como indivíduos possuidores de alegrias, frustrações, como seres que provocam respeitos e desrespeitos nesse ambiente, assim como na sociedade. É fundamental pensar nas interações sociais que se reproduzem nas escolas, mesmo que sejam, muitas vezes, adotadas posturas docentes a fim de as inibir.

A síntese a seguir refere-se ao evento 5:

⁴ Aluno branco e de classe média.

Evento 5 – A professora inicia uma atividade de Matemática na qual havia solicitado antecipadamente, por meio de recado em caderno de bilhete direcionado aos pais e responsáveis dos alunos, 21 palitos de churrasco para essa aula. Um ou dois alunos levaram mais palitos que o exigido. Jeremias e Antônio não levaram o material. Por esse motivo, a professora não permitiu que os dois participassem da atividade e os expôs à turma, quando argumentou: “você nunca trazem nada, não vão fazer a atividade”. A professora os colocou ao fundo da sala e deixou que desenhasssem enquanto o resto da turma realizava a atividade. Vale ressaltar que esses alunos em questão são do grupo que não estão no mesmo nível do restante da turma e que Antônio ainda não lê. Na semana seguinte, trabalhou-se com o material produzido – jogo de pega varetas e sua utilização para aprimorarem a multiplicação, a soma e a subtração, sempre com o auxílio do livro didático. Jeremias e Antônio não participaram das atividades (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Esse evento nos traz as reflexões se, de fato, os espaços escolares são democráticos ou não. Fica nítido, nesse evento, que somente o acesso ao espaço escolar não é garantia de oportunidades iguais aos alunos, pelo contrário, aqui, percebemos claramente como uma abordagem tradicional compromete o desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, reflete em sua aprendizagem. Tratar todos sob a mesma ótica, ancorados na transmissão, só amplia as formas de exclusão das diferenças presentes tanto no ambiente escolar quanto na sociedade. Conforme afirma Harper *et al.* (1987, p. 73),

é coisa sabida que as condições de vida, o local de residência, o tipo de família [...] o tempo em que dispõem os pais para se ocupar das crianças e ajuda-los nos deveres escolares desempenham um papel decisivo nos resultados obtidos pelos alunos nas escolas.

“As crianças já chegam à escola portadores de desigualdades. Tratá-los em pé de igualdade não significa apenas manter a desigualdade, mas até aumenta-las” (HARPER *et al.*, 1987, p. 71). O que observamos, em nossas práticas escolares, é que nem sempre esses direitos são observados. A escola ainda não conseguiu acompanhar as mudanças sociais, e vive atrelada a um passado em que o aluno não é visto como sujeito. Há, nesse evento, o reforço negativo das desigualdades. As crianças são atentas e percebem o mundo à sua volta, sendo assim, as atitudes adotadas pelo docente refletirão nas concepções que elas fazem do mundo.

Sobre o evento 6, temos o seguinte:

Evento 6 – Durante a aula de Ciências, em uma atividade sobre a água, seu estado físico e suas propriedades, George pergunta em voz alta: “humano se escreve com H?”. Ao ouvir a pergunta, Tobias argumenta: “como você não sabe isso?”. George retruca: “é que, às vezes, eu me esqueço” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Nesse evento, percebe-se o desrespeito do aluno ao inibir a dúvida do colega. Não houve, nessa situação, nenhuma intervenção da professora. É fato que, se os professores mediarem todas as situações que acontecem em sala de aula, o tempo para dedicar-se aos conteúdos ficaria restrito, no entanto, ignorar tais atitudes é invisibilizar o direito que o outro tem em questionar e sanar suas dúvidas. Essa situação acaba sendo ridicularizada e sendo taxada como imprópria, o que não procede, pois eles estão ali, de fato, para aprender, porém a não intervenção legitima a ideia de que não se pode questionar em sala de aula ao custo de ser “taxado” como “burro”.

A respeito do evento 7, registramos o seguinte:

Evento 7 – Durante uma das aulas, Tobias comenta algo sobre a sua casa. Nesse momento, a professora intervém e diz: “o que acontece em casa fica em casa, assim como o que acontece na escola fica na escola” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Mizukami (1986) afirma que, além do currículo, o aluno precisa aprender a questionar o mundo em sua volta, trazer a escola para sua vida e sua vida para a escola. A escola não é uma “bolha” desligada da vida dos alunos. As aprendizagens dentro e fora desse ambiente devem andar de “mãos dadas”. Desconsiderar as vivências dos alunos é negar o que Freire (2008) argumenta como pensar certo. Para o autor,

pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2008, p. 30).

Passando ao oitavo evento analisado, tivemos:

Evento 8 – Durante a realização de uma atividade, Arthur questiona sobre a atividade a ser feita. A professora responde, com tom de arrogância, e mostra que a resolução era óbvia. Após a resposta da professora, Tobias argumenta: “é assim que se faz, né, cabeçudo?”. Nesse momento, a professora o adverte e diz: “isso não é modo de dizer! Peça desculpas!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Aqui, ao contrário do evento 6, há uma intervenção da professora diante das ofensas provocadas pelo aluno. Esse diálogo é necessário para que eles consigam refletir sobre suas posturas, porém, não deve acontecer necessariamente de forma autoritária, como a escolhida pela docente. Acreditamos que práticas humanizadas no ambiente escolar praticadas cotidianamente auxiliariam na diminuição desse tipo de comentário. Nessas práticas, os alunos seriam estimulados, de forma participativa, a olhar para o “outro” como sujeito de direitos, assim como a si mesmos. Isso porque a EDH “contém valores da justiça para os outros e de solidariedade com os outros, de responsabilidade para com os outros, de acolhida aos outros e de respeito com todas as pessoas” (BRASIL, 2013b, p. 52).

Passando ao nono evento analisado:

Evento 9 – Após o retorno do intervalo, os alunos comentam sobre uma briga envolvendo George. Os meninos zombavam dele por ter levado um soco de um aluno mais novo. Percebe-se o nariz avermelhado de George, porém a professora não questiona sobre o ocorrido. Após vários murmurinhos e risadas entre os colegas sobre o que havia acontecido é que a professora resolveu chamá-lo à sua mesa e a questioná-lo por que havia apanhado. George argumenta: “é que Fulano estava brigando com Cicrano, aí eu fui separar e Fulano me acertou no nariz”. A docente reforçou: “eu já conversei com vocês sobre isso. Nesse caso, o que você tinha que fazer não era chamar um adulto? Eu já expliquei isso aqui”. George concorda e balança a cabeça. A professora pede para que volte para o seu lugar (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Nesse evento, percebemos a reação da docente diante de situações de violações mais graves, como a agressão física. Percebeu-se aqui uma tentativa de naturalizar esse tipo de episódio, ao tratá-lo como um acontecimento banal ou de menor importância. Registra-se que o aluno, aparentemente, tentou manter uma postura de solidariedade ao ver outro colega em situação de conflito, e que esse tipo de desrespeito deve ser debatido por todo o corpo

docente, por meio de reflexões e diálogos a respeito de formas educacionais de enfrentar as violências. Nessa perspectiva,

a ideia de um ambiente educacional promotor dos Direitos Humanos liga-se ao reconhecimento da necessidade de respeito às diferenças, garantindo a realização de práticas democráticas e inclusivas, livres de preconceitos, discriminações, violências, assédios e abusos sexuais, dentre outras formas de violação à dignidade humana (BRASIL, 2013a, p. 504).

Seguindo, apresentamos o décimo evento analisado no trabalho de campo.

Evento 10 – A professora solicita o caderno de Bia, que havia ido à aula anterior, emprestado e repassa para Tobias complementar o caderno, por ter faltado. Tobias passa o horário anterior ao intervalo copiando a matéria perdida (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Nesse evento, reforça-se o que abordamos diversas vezes ao longo desse trabalho. O foco da educação, aqui, está no conteúdo e não na aprendizagem significativa. Além disso, torna-se uma postura contraditória, uma vez que, ao passar o horário inteiro antes do intervalo copiando a matéria do dia anterior, o aluno perde parte do conteúdo do dia.

Evento 11 – Arthur questiona a professora sobre a atividade ministrada, nesse momento, Antônio o zomba pela pergunta. Os dois começam a se ofender e chamar, um ao outro, de “burro”. Arthur, por fim, argumenta: “você nem sabe escrever de dois em dois”. Não há intervenção da professora (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Esse é mais um dos eventos em que há desrespeito provocado pelos alunos, assim como no evento 6 e 8. Há, aqui, uma tentativa de inferiorização provocada por Arthur, possivelmente ao reforçar o que, diariamente, é percebido a respeito do colega, uma vez que Antônio não apresenta o rendimento esperado pela professora, fato constantemente exposto por ela.

A não intervenção da docente reforça, mais uma vez, a legitimação desse tipo de reação por parte dos alunos, assim como é constantemente percebida nos ambientes escolares e que, como argumentamos no evento 4, deixa marcas nas crianças.

Apresentamos, a seguir, os eventos 12 e 13.

Evento 12 – A professora chama atenção da Laura e solicita que sentasse em sua carteira e que parasse de brincar com os colegas assentados perto dela. Logo em seguida, argumenta: “senta direito, tá parecendo Maria Macho”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Evento 13 – Ao perceber que um dos alunos usava o capuz de sua blusa na sala, a professora solicita que o retirasse. Argumenta, em tom de voz alto: “Luciano! Tira esse capuz! Menino na minha sala não usa capuz. Está parecendo... hum! Não vou nem falar”. E, logo após, argumenta baixo: “está parecendo bandido” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Os eventos 12 e 13 refletem atitudes de preconceito arraigadas socialmente, conscientes ou não, refletidas nas práticas sociais. Assim como a escola é uma construção social, o professor também é um produto dessa construção. Conforme afirma Vencato (2014), a cultura nos é ensinada num processo contínuo e sutil de aprendizagem cultural. Tendemos a reproduzir discursos, muitas vezes, preconceituosos e excludentes, que desconsideram que também somos construídos pela cultura de um dado tempo histórico, que tende a desnaturalizar aquilo que não reconhecemos culturalmente, e nos faz esquecer que nossas concepções de mundo são produzidas socialmente. Nesse sentido, é importante que o professor, assim como todo corpo docente, reflita constantemente sobre sua prática e busque minimizar situações que, involuntariamente, acabam por perpetuar conceitos e preconceitos produzidos socialmente. A esse respeito, Harper *et al.* (1987) afirmam que o professor possui influência sobre seus alunos.

No evento 14, tivemos:

Evento 14 – Em uma das aulas, a professora fazia as correções das cartas que os alunos escreveram e o intuito era que eles, posteriormente, fizessem a postagem no correio da cidade. Para tal, cada aluno, ao comando da professora, levava suas anotações e ela fazia as correções. Se errassem, voltavam pra mesa e refaziam a atividade. Após varias tentativas de correção, Roberto começa a chorar. A professora pergunta por que ele estava chorando. Roberto busca uma desculpa. Baixinho e soluçando, argumentou: “é porque minha cabeça está doendo”. A pesquisadora questiona o que o aluno havia dito. Logo, a professora intervém: “não é verdade! Está chorando por não ter conseguido preencher o envelope corretamente e eu disse que não daria outro, não é, Roberto?”. O aluno, soluçando, responde: “é que minha cabeça está doendo” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Nesse evento, percebe-se clara contribuição de Freire (2008, p. 22) em seus escritos: “educar não é transferir conhecimentos”. Educar é criar possibilidades para a aprendizagem. Segundo Freire (2008), ainda não resolvemos totalmente o conflito existente entre autoridade e liberdade, ainda confundimos autoridade com autoritarismo.

Passemos ao evento 15.

Evento 15 – A professora não passa nenhuma atividade a Antônio⁵, aluno com maior dificuldade da turma na maior parte dos dias observados. Vez ou outra (algumas poucas vezes), a docente anotava algumas questões no caderno do aluno ou selecionava, aleatoriamente, alguma questão no livro didático para que ele fizesse, e, quando terminava as atividades, ficava brincando com seus lápis e borracha. Antônio passa a maior parte do tempo brincando em sua mesa diariamente (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Percebe-se a dificuldade encontrada pela docente em encontrar práticas pedagógicas que auxiliassem os alunos com dificuldades educacionais, possivelmente por se encontrar em um modelo educacional ainda muito marcado por uma concepção de ensino tradicional. A esse fato, Vencato (2014, p. 23) afirma que “não é fácil que uma instituição criada para padronizar e dar unidade aos indivíduos por vezes muito diferentes se torne democrática e aberta às diferenças”. Enquanto a escola ainda se pautar na ideia de tratar de forma padronizada todos os indivíduos que por ela passem, mais distantes estaremos de uma educação democrática e seguiremos enraizados nas concepções tradicionais de ensino.

Refletimos sobre as considerações que Paulo Freire faz sobre a formação de indivíduos voltada para a criticidade. Concordamos com ele, ao considerar que:

a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Docência e boniteza de mãos dadas. [...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso da docência e da pureza. [...] Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de compara, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é condição entre nós para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar

⁵ Aluno negro e de classe menos favorecida.

a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino de conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é subjetivamente formar (FREIRE, 2008, p. 32-33).

Faz-se necessária uma concepção de que educar é também formar, que as práticas pedagógicas escolhidas pelos docentes não podem se alhear à sua ética e que o professor possui, conforme afirmam Herper *et al.* (1987), uma influência sobre seus alunos e esses, por sua vez, influenciam as formas de organização da sociedade. Assim, refletir sobre as práticas cotidianas e buscar alternativas para que elas contemplem os princípios da EDH torna-se indispensável para a busca de uma sociedade mais justa e com mais equidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivos identificar as concepções dos professores sobre a EDH; analisar as ações pedagógicas de professores no processo de ensino aprendizagem das crianças, com foco nas relações sociais humanizadas; identificar, no ambiente escolar, situações que ferem os Direitos Humanos; investigar em quais dessas situações a profissional analisada no trabalho de campo negligencia e/ou intervém.

Dessa forma, buscamos contribuir para as reflexões sobre a importância de todo corpo docente assumir o ambiente escolar como um espaço de prática social para refletir sobre a necessidade de os professores desenvolverem práticas pedagógicas voltadas para a autonomia e a criticidade dos alunos.

Durante a realização da pesquisa, pudemos observar que, apesar de o Brasil ter evoluído em legislações e iniciativas que buscam dar garantias de acesso à educação às crianças, ainda existe uma lacuna entre o que é exposto nos documentos legais e o que, de fato, é cumprido na escola pública. Essa lacuna se acentua ainda mais quando se tratam das crianças negras e de baixo poder aquisitivo, possivelmente, por não se enquadrarem nas regras/normas impostas aos alunos pelas escolas.

Outra possibilidade para a permanência dessas discrepâncias pode estar ligada ao fato de que a escola, muitas vezes, tende a tratar todos os indivíduos que passam por ela da mesma forma, e ignoram as peculiaridades de cada ser, os fatores sociais, econômicos, emocionais. As estruturas familiares também interferem na maneira como essa criança é vista. Assim, a criança que não tem uma boa estrutura familiar (de acordo com nossas crenças) passa a ser culpabilizada pelo seu mau desempenho escolar.

O período de formação da criança, que deveria garantir que todas tivessem os mesmos direitos, tem sido um momento em que essas diferenças de oportunidade se acentuam. Assim, são importantes as leis e diretrizes sobre os direitos da pessoa humana, mas eles, por si só, não conseguem garantir que todos os direitos sejam respeitados. Para isso, faz-se necessária uma formação voltada para os Direitos Humanos.

Percebemos a necessidade de uma maior abordagem a respeito do tema dos Direitos Humanos também na formação inicial e continuada de professores, pois, durante o

trabalho de campo, foi possível identificar atitudes da docente observada que, muitas vezes, infringiam os direitos das crianças e interferiam, de forma consciente ou não, na educação que recebiam.

As mudanças pedagógicas nos variados períodos educacionais é também um fator que influencia a formação do professor. Muitos ainda acreditam que o autoritarismo é sinônimo de sucesso e que os conteúdos do livro didático não devem ser discutidos, simplesmente seguidos. A formação continuada faz-se necessária para remodelar o que foi inculcado no passado em vários desses profissionais.

Outro fator que almejamos investigar foram as concepções que os docentes possuem sobre a EDH, mas, para isso, seria necessário um levantamento específico por meio de entrevista ou questionário, o que não assimilamos no início da pesquisa. No entanto, pelas atitudes adotadas pela docente durante o período observado, ainda que curto, pudemos perceber sua abordagem metodológica. Nessas observações, verificamos um modelo ainda muito enraizado no sistema tradicional de ensino, que compromete a aprendizagem significativa das crianças, pois não lhes dá liberdade nem as estimula para que reflitam sobre si, sobre o outro, a sociedade e o mundo, nessa perspectiva, seria inviável entendermos que esse modelo favorece uma EDH. Outro fator que merece destaque e corrobora nosso argumento se refere à pouca inserção de temas voltados à EDH. Não presenciamos nenhum projeto e/ou atividades voltadas para a ampliação da visão crítica das crianças sobre esses temas.

No contexto da escola, percebe-se, por meio das manifestações acerca das inquietações pedagógicas, da leitura de contexto escolar e das exigências entendidas como necessárias na efetivação de uma educação de qualidade, que, do ponto de vista dos desafios, um dos problemas a serem enfrentados diz respeito ao desvelamento e à superação das concepções preconceituosas enraizadas num pensamento pedagógico ainda conservador, discriminador e excludente.

O perfil autoritário da professora impediu que tivéssemos mais oportunidades para presenciar situações de desrespeito entre os alunos, mas reconhecemos que, nesses episódios, também observaríamos as intervenções realizadas ou não pela docente. No entanto, nos deparamos com outra situação que nos instigou a continuar a pesquisa: as situações de desrespeito provocadas pela docente com os seus alunos. Concluímos que a escola ainda se mostra pouco aberta à promoção de práticas humanizada e voltadas para uma educação de/em

Direitos Humanos, pois permanece muito ancorada a abordagens de ensino rígidas, fragmentadas, marcadas por uma cultura tradicional de ensino, que tem, como foco, as mediações pautadas na transmissão de conteúdos pouco significativos para as crianças e que desconsidera que elas são sujeitos de direitos e deveres, responsáveis por suas ações, capazes de lutar contra as injustiças sociais e de intervir de forma ativa nas situações em que haja negações/violação de direitos.

Não diferentemente da sociedade, a escola também é um local onde todas as culturas e classes se misturam. É preciso ter um acompanhamento voltado para minimizar os conflitos que acontecem nesse espaço, na busca de uma escola em que toda criança seja educada nos princípios da EDH, ao incentivar que todas as pessoas inseridas nesse ambiente sejam respeitadas em suas individualidades, e que isso seja levado para a vida, para a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Por quê? *In*: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos**. Petrópolis: DP et Alli Editora, 2008, p. 52-62.
- ASSUMPCÃO, Raiane Patrícia Severino; LEONARDI, Fabrício Gobetti. A construção de uma cultura de Direitos Humanos na sociedade brasileira. *In*: NETO, Antônio Simplício de Almeida; SIQUEIRA, Lucia Santos (Orgs.). **Direitos humanos e cultura escolar**. 1. ed. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2017, p. 79-96. [recurso eletrônico]
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. 117p. (Coleção Primeiros passos; 20).
- BRASIL. Casa Civil Federal. **Lei nº. 13.005**. Plano Nacional de Educação. Brasília: 2014.
- BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a, p. 514-533.
- BRASIL. **Educação em Direitos Humanos**: diretrizes nacionais. Brasília: Coordenação Geral da Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013b.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº. 8/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/CNE, 2012a.
- BRASIL. **Plano nacional de educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2007.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei nº. 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: 1988.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 01/2012**, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/CNE, 2012b.
- COTRIM, Gilberto; PARISI, Mário. **Fundamentos da educação**: história e filosofia da educação. São Paulo: Saraiva, 1979. 336p.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo, educação e direitos humanos. *In*: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos**. Petrópolis: DP et Alli Editora, 2008, p. 108-198.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. (Acesso em: 26 jun. 2018.)

DESLANDES, Keila. Por uma cultura dos direitos humanos na escola: etapas e procedimentos para a construção de projetos de intervenção. *In*: DESLANDES, Keila; LOURENÇO, Érica (Orgs.). **Por uma cultura dos direitos humanos na escola: princípios, meios e fins**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 103-116.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Rangel Godofredo e Teixeira Anísio. São Paulo: Campanhia Editora Nacional, 1959. 416p. (v. 21)

FERRERI, Marcelo Antônio. A era dos direitos entre conflitos e diversidades políticas. *In*: DESLANDES, Keila; LOURENÇO, Érica (Orgs.). **Por uma cultura dos direitos humanos na escola: princípios, meios e fins**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 13-36.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 156-167, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 148p. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 253p.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Madalena (Orgs.). **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 144p.

HARPER, Babette *et al.* **Cuidado, escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 24. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. 120p.

MIZUKAMI, Mariada Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. 129p.

VENCATO, Anna Paula. Diferenças na sociedade e na escola. *In*: MISKOLCI, Richard; LEITE JR., Jorge (Orgs.). **Diferenças na Educação: outros aprendizados**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 19-56.