



Yrama Siqueira Fernandes

Qualidades educacionais e Educação em Direitos Humanos: possibilidades para uma proposta contra-hegemônica de qualidade

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a Vera Maria Ferrão Candau

Rio de Janeiro
Junho de 2020



Yrama Siqueira Fernandes

Qualidades educacionais e Educação em Direitos Humanos: possibilidades para uma proposta contra-hegemônica de qualidade

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Prof.^a Vera Maria Ferrão Candau

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof.^a Alícia Catalano de Bonamino

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof.^o. Renato Pontes da Costa

Departamento de Educação - PUC -Rio

Prof.^a Aída Maria Monteiro Silva

UFPE

Prof.^a Daniela Frida Drelich Valentim

UERJ

Rio de Janeiro, 25 de Junho de 2020.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Yrama Siqueira Fernandes

Graduou-se em Direito pela UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco) em 2000. Concluiu especialização em Direito Civil e Processual Civil pela Universidade Gama Filho em 2007. Finalizou o mestrado em Educação na PUC- Rio em 2015. Participa do grupo de pesquisa GECEC- Grupo de estudos sobre cotidianos educação e cultura(s) coordenado pela professora Vera Maria Candau no âmbito da PUC-Rio. Atua como professora de Inglês em cursos particulares desde 1996.

Ficha Catalográfica

Fernandes, Yrama Siqueira

Qualidades educacionais e educação em direitos humanos: possibilidades para uma proposta contra-hegemônica de qualidade / Yrama Siqueira Fernandes; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. – 2020.

197 f.; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2020.

Inclui bibliografia

1. Educação - Teses. 2. Direitos humanos. 3. Educação em direitos humanos. 4. Qualidades educacionais. 5. Qualidade educacional contra-hegemônica. I. Candau, Vera Maria Ferrão. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Dedico esta tese à minha família.
Especialmente aos meus filhos Ylana e Cael.
Vocês são a razão do meu existir.
Aos meus pais, por sempre me colocarem no caminho do bem.
Ao meu marido Rodrigo Fernandes.
Sem você em minha vida, não teria conseguido.
Em meio a tantas dificuldades,
nosso lema juntos foi e continuará sendo: resista e persista.

Agradecimentos

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.”

Início estes agradecimentos com uma citação de Paulo Freire encontrada em uma passagem da dedicatória do livro da autora Bell Hooks ‘Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade’. Paulo Freire diz:

Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, reconstruir, de não se entregar, de recusar se burocratizar mentalmente, de entender e viver a vida como processo, vir a ser.

Esse processo de doutorado foi muito difícil. Tive que enfrentar perdas, problemas de saúde meus, de alguns familiares, uma pandemia no momento da escrita do texto final, entre outras dificuldades da pesquisa em si. Sou esposa, mãe de dois filhos ainda pequenos e morando longe dos demais familiares, imagina-se o quanto é duro conseguir chegar ao final deste processo de doutoramento. Por todas estas questões, preciso agradecer imensamente a algumas pessoas que foram essenciais nesta caminhada. Estas pessoas me ajudaram a seguir os ensinamentos de Paulo Freire: recomeçar, não me entregar, não desistir.

Agradeço primeiramente a Deus. O processo de doutorado foi muito difícil, mas sinto que muita força para seguir veio Dele.

Mais uma vez, agradeço à minha família. Eles são a razão de tudo! Agradeço aos meus filhos, ao meu marido, aos meus pais e irmãos. Sempre companheiros e incentivadores.

À minha orientadora Vera Maria Ferrão Candau. Agradeço imensamente pela sua paciência, insistência e por acreditar que eu poderia chegar a este final.

A todos os meus companheiros do grupo de pesquisa. Especialmente à Daniela Valentim, à Ediléia Carvalho, à Ana Paula Santos, à Helena Araújo; à Daniela Azini

e à Susana Sacavino (meu referencial). Saibam que a ajuda de vocês foi essencial para a finalização deste processo do doutorado.

Aos meus colegas de turma. Principalmente à Adriana Gil, minha companheira de barriga. Você é uma amiga que levarei para vida.

A todos os professores e funcionários do departamento de Pós-graduação da PUC-Rio. Obrigada à professora Alicia Bonamino por me acompanhar em meu caminho acadêmico desde o mestrado. Ao professor Renato Pontes, eu agradeço imensamente por sua amizade, conhecimento e generosidade. Você foi muito importante para eu me reencontrar e continuar trilhando o caminho.

Aos professores membros da banca de avaliação deste trabalho pelas contribuições compartilhadas.

Aos professores, diretores, coordenadores e orientadores que se dispuseram a participar desta pesquisa, eu agradeço imensamente.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Um agradecimento especial ao inesquecível professor, aluno e amigo Marcelo Andrade. Sem você, eu não teria entrado no mestrado. Com um simples e-mail, em resposta ao meu pedido de informações sobre o curso, você me fez ter a coragem de tentar. Nossas conversas, nossa amizade estão e estarão sempre em minhas memórias mais caras. Perder você neste processo foi muito duro, mas você, meu amigo, estará sempre em mim. Marcelo Andrade presente!

Aos Mestres

*Um guerreiro sem espada,
sem faca, foice ou facão.
Armado só de amor,
segurando um giz na mão;
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor.
Por isso eu tenho dito:
tenho fé e acredito
na força do professor.*

*Ah, se um dia os governantes,
prestassem mais atenção
nos verdadeiros heróis
que constroem a nação;
ah, se fizessem justiça
sem corpo mole ou preguiça,
lhe dando o real valor.
Eu daria um grande grito:
tenho fé e acredito
na força do professor.*

(...)

*Um arquiteto de sonhos,
engenheiro do futuro,
um motorista da vida
dirigindo no escuro.
Um plantador de esperança
plantando em cada criança,
um adulto sonhador.
E esse cordel foi escrito,
por que ainda acredito
na força do professor.
(BESSA, Bráulio. Poesia com rapadura. 2017)*

Resumo

Fernandes, Yrama Siqueira; Candau, Vera Maria Ferrão (Orientadora). **Qualidades educacionais e educação em direitos humanos: possibilidades para uma proposta contra-hegemônica de qualidade.** Rio de Janeiro, 2020. 197p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa qualitativa teve como objetivo principal investigar se existem relações entre os temas das qualidades educacionais, dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos em dados teóricos e empíricos. No que tange ao tema dos Direitos Humanos, a pesquisa traz as concepções hegemônica e contra-hegemônica acerca do tema. Na concepção hegemônica, apoia-se em autores como Dornelles (2018, 2006, 2005); Lindgren Alves (2013, 2000, 1994) e Tosi (2008). Os autores Santos (2018, 2013, 2006) e Herrera Flores (2009) trazem contribuições para a concepção contra-hegemônica dos Direitos Humanos. No tocante à Educação em Direitos Humanos, a pesquisa aborda o desenvolvimento desta no Brasil com ajuda de autores como Monteiro (2005), Candau (2009) e Sacavino (2009). As características da Educação em Direitos Humanos estão presentes através de autores como Candau (2016, 2015) quando toca o tema das diferenças e do empoderamento e Sacavino (2009) com o educar para a democracia, para a formação de sujeitos de direito e para o “nunca mais”. O tema das qualidades educacionais tem as contribuições de Bonamino e Sousa (2012) quando aborda o desenvolvimento do tema no Brasil. A pesquisa traz também os autores Dourado (2007) e Ximenes (2014) para discorrer sobre as conceituações de qualidade educacional. A parte empírica desta pesquisa foi realizada através de onze entrevistas semiestruturadas feitas com professores, diretores e orientadores atuantes nas escolas públicas do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense. Como resultado principal, a pesquisa apresenta que, tanto os estudos teóricos, quanto as análises dos dados advindos das entrevistas apoiam a proposta contra-hegemônica de qualidade educacional apresentada nesta tese. Uma proposta que abarque o tema dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos, sendo assim, uma proposta mais ampla de qualidade educacional.

Palavras-chave:

Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos; Qualidades educacionais; Qualidade educacional contra-hegemônica.

Abstract

Fernandes, Yrama Siqueira; Candau, Vera Maria Ferrão (Advisor). **Educational qualities and Human Rights education: possibilities for a counter- hegemonic proposal of quality.** Rio de Janeiro, 2020. 197p. Doctoral Thesis - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This qualitative research aimed at investigating the presence of connections among three themes: educational qualities; Human Rights and Human Rights Education. To achieve this objective, theoretical studies were made and empirical data was collected and analyzed. Concerning Human Rights, this research presents a hegemonic conception and a counter-hegemonic conception. The hegemonic conception privileges authors such as: Dornelles (2018, 2006, 2005); Lindgren Alves (2013, 2000, 1994) and Tosi (2008). Santos (2018, 2013, 2006) and Herrera Flores (2008) bring contributions to the counter – hegemonic conception of Human Rights. Regarding Human Rights Education, this thesis brings Candau (2009), Sacavino (2009) e Monteiro (2005) to present the development of the Human Rights Education in Brazil. The characteristics of Human Rights Education are present through Candau (2009) when she approaches the themes of difference and empowerment. This work also brings Sacavino (2009) when she approaches the education for democracy, the education in order to build subjects of Law and the education for the “never more”. Concerning the educational quality this thesis presents the development of the educational quality in Brazil through Bonamino and Sousa (2012). Ximenes (2014) and Dourado (2007) contribute for the concepts of educational qualities present in this research. The empirical data was collected in eleven semi-structured interviews with teachers, directors and educational counsellors who work in public schools in Rio de Janeiro e Baixada Fluminense. As a main result, this research concludes that the theoretical studies and the analysis of the empirical data reveal a support for the counter- hegemonic proposal for educational quality this thesis presents. This is a proposal that includes Human Rights and Human Rights Education as basis and therefore is a wider proposal for educational quality.

Keywords

Human Rights; Human Rights Education; Educational qualities; Counter – hegemonic educational quality.

Sumário

1.	Introdução	17
2.	A construção do objeto	20
2.1.	Um retrato da autora em algumas palavras	20
2.2.	Minhas trajetórias profissional e acadêmica	22
2.3.	As questões	24
2.4.	Objetivo e hipótese	26
3.	Dos levantamentos bibliográficos iniciais aos subtemas	28
3.1.	O tema no levantamento bibliográfico	28
4.	Fundamentação teórica da pesquisa	38
4.1.	Uma palavra sobre hegemonia e contra-hegemonia	38
4.2.	Breve histórico dos Direitos Humanos	41
4.2.1.	Concepção hegemônica dos Direitos Humanos	41
4.2.2.	Concepção contra-hegemônica dos Direitos Humanos	55
4.3.	Educação em Direitos Humanos: contribuições teóricas	65
4.3.1.	Breve Histórico da Educação em Direitos Humanos no Brasil	65
4.3.2.	Educação em Direitos Humanos e a formação para a democracia	72
4.3.3.	Educar para a formação de sujeitos de direito	75
4.3.4.	Educação em Direitos Humanos e o educar para o "nunca mais"	76
4.3.5.	Educação em Direitos Humanos: a abordagem da diferença e o empoderamento	78
4.4.	As qualidades educacionais: uma proposta contra-hegemônica de qualidade	86
4.4.1.	Panorama da qualidade educacional no Brasil	86

4.4.2. A qualidade educacional como um direito	90
4.4.3. Delimitando a qualidade educacional que queremos: uma proposta contra-hegemônica de qualidade	96
5. Escolhas metodológicas: justificativas e limites	100
5.1. Uma pesquisa qualitativa	100
5.2. A revisão bibliográfica	102
5.3. A análise documental	103
5.4. As entrevistas semiestruturadas	103
5.5. Os sujeitos da pesquisa	105
5.6. A formação continuada de educadores em Direitos Humanos promovida pela NOVAMERICA	108
5.6.1. Informações gerais sobre a formação em Direitos Humanos da NOVAMERICA	108
5.6.2. As oficinas pedagógicas: construindo a Educação em Direitos Humanos	110
5.7. A análise de conteúdo	113
5.8. Uma palavra sobre pesquisar temas que tocam a diferença	114
6. Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos e qualidades educacionais: reflexões e articulações	115
6.1. A entrada no campo, seus percalços e decisões a fim de continuar o processo de pesquisa	115
6.2. As situações das entrevistas	117
6.3. Os perfis dos entrevistados	118
6.3.1. Apresentando os sujeitos desta pesquisa	118
6.4. Começando as entrevistas: desafios e importância da profissão docente	122
6.5. Direitos Humanos: reflexões e conceituações	126
6.6. A Educação em Direitos Humanos: considerações gerais, a formação da NOVAMERICA e as diferenças na escola	134

6.7. As qualidades educacionais: conceituações gerais, avanços, retrocessos e a proposta contra-hegemônica de qualidade	146
6.7.1. Qualidades educacionais: conceituações gerais	146
6.7.2. Qualidades educacionais: entre avanços e retrocessos	154
6.7.3. Qualidades educacionais, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos: relações possíveis para uma proposta contra-hegemônica de qualidade	160
7. Considerações finais	167
8. Referências bibliográficas	180
9. Anexos	190

Lista de Quadros

Quadro 1 – Artigos da ANPED	30
Quadro 2 – Artigos em periódicos da área	31
Quadro 3 – Os perfis dos sujeitos da pesquisa	121
Quadro 4 – Direitos Humanos e a escola	133

Lista de Abreviaturas ou siglas

AI – Atos Institucionais

ANDHEP – Associação Nacional de Direitos Humanos, pesquisa e Pós-graduação

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

Art. – Artigo

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQi – Custo Aluno Qualidade Inicial

CF – Constituição Federal

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico

CPII – Colégio Pedro II

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DH – Direitos Humanos

DNEDH – Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e adultos

EM – Ensino Médio

ES – Ensino Superior

EUA – Estados Unidos da América

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GECEC – Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s)

IDEB – Índice de desenvolvimento da educação básica

IN – Incompleto

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OE – Orientador (a) Educacional

OP – Orientador (a) Educacional
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
OP– Orientadora Pedagógica
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNDH- I – Primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos
PNDH- II – Segundo Programa Nacional de Direitos Humanos
PNDH- III –Terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos
PISA – Programme for In'ternational Student Assessment
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
MEC – Ministério da Educação
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO – Scientific Eletronic Library online
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP – Universidade de São Paulo

Entender a realidade como construção abre a possibilidade de pensar que se algo é construído, ele pode ser desconstruído e reconstruído (ANDRADE, Marcelo. Tolerar é pouco?: pluralismo, mínimos éticos e prática pedagógica.2009).

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar, caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. [...] quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso (ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. 1ª ed.2019).

Uma educação que não seja desafiadora, que não se proponha a formar iniciativas, que não prepare para a mobilização, que não instrumente mudança, que não seja emancipatória é mera fábrica de repetição de formas de ação já conhecidas. Educação é, por essência, incitação à formulação de experiência, em prol da diferenciação, da recriação, do colorido da diversidade criativa. A partir da educação deve-se ser capaz de ousar (BITTAR, Eduardo C.B. Democracia, Justiça e direitos humanos: estudos de teoria crítica e filosofia do direito. 2011).

A educação é um ato de amor e, por isto, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (FREIRE, PAULO. Educação como prática da liberdade. Ed.42ª. 2018).

1 Introdução

Trazer o tema da qualidade para um outro campo de ação, o campo da efetivação de direito, parece assim ser hoje o grande desafio na luta pela real democratização da educação no Brasil (Campos & Haddad, 2006: p.122).

Ao iniciar este trabalho de doutoramento é preciso fazer algumas considerações preliminares. Primeiramente, como explicita o título deste trabalho, o tema das qualidades educacionais é algo central nesta pesquisa. A expressão qualidade educacional pode ser interpretada e conceituada de diferentes maneiras dependendo de concepções políticas, da sociedade e do contexto histórico. (Candau, 2015; Dourado, 2007). Realmente abordar qualidade educacional em uma pesquisa é sempre um desafio. Porém, advogo aqui que, desde que o tema esteja bem delimitado, deve ser enfrentado.

Os estudos acerca do desenvolvimento da qualidade educacional no Brasil abordam alguns pontos centrais. Em um primeiro momento, a preocupação era matricular o maior número de crianças na escola, a chamada universalização do ensino fundamental foi praticamente atingida. Outras preocupações surgiram após a universalização como a correção de fluxo e o financiamento da educação pública, (BONAMINO e SOUSA, 2012). As escolas, especialmente as escolas municipais, não se encontravam preparadas para o aumento da demanda, para o aumento do número de crianças nas escolas. Este fato trouxe muitos desafios, como a falta de estrutura, até a falta de professores. Neste patamar, oferecer uma educação de qualidade tornou-se um verdadeiro desafio. Como mencionam Campos e Haddad (2006) a efetivação da qualidade educacional veio a ser o verdadeiro desafio para a democratização da educação no Brasil. O tema da qualidade educacional tornou-se então um tema importante para o campo (CAMPOS e HADDAD, 2006; OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005). Assegurar a qualidade educacional e contribuir para que esta seja democratizada é parte desta construção que se almeja.

É importante lembrar que a qualidade educacional é um direito. O direito à educação encontra-se contemplado no art. 6º da Constituição Federal vigente. É um direito social. O direito à qualidade educacional, por mais polissêmico que este termo seja, está presente no art.206, VII da Constituição de 1988. Esta positivação em letra de lei é importante, mas, por si só, não garante a efetivação deste direito.

Em pesquisa de mestrado, com dissertação defendida em 2015, pude perceber relações entre qualidade educacional e características de Educação em Direitos Humanos nas entrevistas realizadas com professoras do primeiro segmento de ensino fundamental, mesmo que de forma superficial. Este fato despertou meu interesse para as perguntas de pesquisa que orientam este trabalho. Será que os entrevistados farão relações entre Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos e qualidade educacional de forma mais direta? Que concepções de qualidade educacional serão encontradas nos depoimentos?

Como já mencionado antes, o tema da qualidade educacional é um tema polissêmico, pode ter várias conceituações e interpretações, então, o que seria esta qualidade, ou melhor, o que ela deveria ser nos dias de hoje? Sendo esta qualidade algo polissêmico, por que não nos referirmos a ela no plural, qualidades educacionais como aponta Esteban (2008)? Há lugar para um conceito mais amplo de qualidade? Há lugar para o tema dos Direitos Humanos/ Educação em Direitos Humanos dentro do contexto destas qualidades educacionais? Acredito que, no momento atual, é de suma importância abrir horizontes acerca do tema da qualidade educacional. Quem queremos formar? Qual educação precisamos ter na atualidade? Que qualidade educacional desejamos? Estas são algumas das perguntas principais que esta pesquisa de doutoramento pretende responder.

De forma inicial, a pesquisa pretendeu identificar conceituações de qualidade educacional trazidas em entrevistas com os educadores, mais especificamente com diretores, orientadores e professores atuantes na educação pública no ensino fundamental. Investigou também os conceitos de Direitos Humanos que estes sujeitos trazem. Além destes dados, a pesquisa mapeou o campo teórico com relação ao tema e fez uma análise dos dados empíricos tendo como base os estudos teóricos trabalhados.

A seguir, exponho como este texto está organizado. Além desta introdução, no capítulo 2 discorro sobre a construção do objeto de pesquisa. Neste capítulo, faço algumas referências sobre as minhas trajetórias pessoal, profissional e acadêmica. Em seguida, elaboro as questões, os objetivos e a hipótese da pesquisa. No capítulo 3, inicio as considerações teóricas. Apresento os levantamentos bibliográficos que me levaram às escolhas dos subtemas. No capítulo 4, abordo a fundamentação teórica desta pesquisa de forma mais aprofundada. Faço considerações acerca dos subtemas dos Direitos Humanos, Educação em Direitos

Humanos e qualidades educacionais. No capítulo 5, apresento as escolhas metodológicas e as justifico. O capítulo 6 descreve o campo da pesquisa. Apresento informações sobre a seleção dos sujeitos da pesquisa, os percalços que tive a enfrentar no campo, as entrevistas e um perfil dos sujeitos entrevistados. Ainda no capítulo 6, são desenvolvidas as análises dos dados advindos das entrevistas. O último capítulo aborda as considerações finais desta tese. Também o texto apresenta vários anexos: informações gerais sobre os entrevistados; roteiros de entrevistas; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e práticas dos professores para abordagem de temas relativos aos Direitos Humanos.

2

A construção do objeto

Em uma tese é necessário elucidar como se deu a construção do objeto de pesquisa. Esta construção, além de ser um processo profissional e acadêmico, é também algo pessoal. Desta forma, proponho-me a discorrer algumas palavras acerca das minhas trajetórias pessoal, profissional e acadêmica. Estas experiências foram importantes para a elaboração da hipótese, das perguntas e dos objetivos da pesquisa.

2.1

Um retrato da autora em algumas palavras

*[...] o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas.
O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir (RIBEIRO, Djamilá, 2017 p.p.67-64).*

Para abrir este item, trouxe a citação da autora Djamilá Ribeiro (2017) em seu livro “O que é lugar de fala?”. A autora aponta para a relação, nem sempre óbvia, entre o falar e o existir. Lembra ainda que nosso lugar social nos traz experiências e perspectivas diversas, plurais. Desta forma, acho oportuno, ao descrever a construção desta pesquisa, fazer uma sucinta apresentação da minha trajetória. Afinal, os interesses, as curiosidades, os questionamentos que desdobrarei aqui são também fruto desta personalidade, da minha identidade.

Nasci em Olinda, Pernambuco, no ano de 1976. Filha de caruaruenses, cidade do agreste pernambucano. Meus pais, a procura de estudos melhores, mudaram para a capital Recife. Lá conseguiram terminar suas graduações. Meu pai formou-se economista e minha mãe fisioterapeuta. Meu pai teve algumas dificuldades escolares devido a uma dislexia, mas, apesar disso, concluiu o curso superior. Meus avós paternos e maternos não possuíam curso superior. Morei parte da minha infância em Salvador e parte em Recife. Minha mãe me ensinou inglês quando eu era bebê, o que possibilitou oportunidades profissionais futuras. Tenho um irmão e uma irmã, ambos mais novos. Minha irmã caçula é dez anos mais nova do que eu. Minha mãe teve rubéola durante a gravidez. Isto fez com que minha irmã nascesse com vários problemas congênitos. Com dez anos de idade deparei-me com

os problemas de saúde dela: defeitos cardíacos, visão subnormal, cirurgias e, dois anos após o seu nascimento, descobrimos sua surdez. Eu e minha mãe começamos um curso de libras para ajudar na comunicação com ela. O fato é que seu nascimento e ver a luta de minha mãe pela educação de minha irmã foi o despertar para os meus interesses acadêmicos. Esta foi uma luta árdua. Minha irmã foi convidada a não estar mais na escola particular, pois ela ficou “fora de faixa”. Assim, meus pais procuraram a escola pública. Não houve negação de matrícula, mas houve muitas dificuldades de comunicação e minha mãe lutou muito para conseguir, mesmo que por alguns períodos, o que se chamava na época de “professora itinerante”. Acompanhei esta luta diária para a manutenção da escolarização de minha irmã. Esta luta me despertou para o tema do direito à educação, tema que privilegiei em minha dissertação de mestrado.

Apesar de decisivo, este não foi o único motivo. Casei em 2003 e me mudei para Brasília e, em seguida, para o Rio de Janeiro em 2004. A saída do ninho me propiciou o contato com diferentes falares, diferentes culturas e foi aí que o tema das diversidades se apresentou para mim, o preconceito também. Sofri e ainda sofro com o preconceito por ser nordestina, principalmente o preconceito linguístico. Sou professora de inglês e já houve chefe que pediu para eu esconder minha origem nordestina dos alunos, algo que considerei absurdo e não obedeci. O preconceito contra os nordestinos, morando no Rio, me faz ter o sentimento de não pertencimento. Estar em um lugar que não é meu. Estes acontecimentos pessoais descritos aqui me levaram ao caminho acadêmico que tenho trilhado. Primeiramente para o direito à educação e à educação de qualidade e também para os temas relacionados aos Direitos Humanos, das diferenças e diversidades culturais. Estes são temas centrais que trago nesta tese. A fim de complementar, abordarei a seguir os desdobramentos destas inquietações refletidas em minhas trajetórias profissional e acadêmica.

2.2 Minhas trajetórias profissional e acadêmica

No item anterior, discorri alguns fatos determinantes para as minhas escolhas acadêmicas na minha trajetória pessoal. Faz-se necessário agora discorrer um pouco sobre as minhas trajetórias profissional e acadêmica.

No ano 2000, finalizei a minha graduação em Direito pela UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco). Em 2007, terminei uma pós-graduação em Direito Civil e Direito Processual Civil pela Universidade Gama Filho. Escolhi esta pós-graduação, pois ela contemplava a disciplina “Didática do Ensino Superior”. Eu pretendia assim ter a possibilidade de relacionar a Educação e o Direito em meu trabalho final. Escrevi então a monografia intitulada “*A importância da inserção da estratégia metacognitiva como um dos critérios de escolha dos recursos pedagógicos a serem utilizados pelo professor em suas aulas no ensino superior jurídico*”. Sempre tive o interesse em associar as áreas de estudo do Direito e da Educação pelo fato de ter começado muito cedo, em 1996, na carreira de professora de inglês em cursos de idiomas. Desta forma, meus estudos acadêmicos sempre tentam unir as áreas do Direito e da Educação.

Em 2013, iniciei meus estudos no Mestrado em Educação na PUC-Rio. Neste processo, comecei a participar das reuniões do Grupo de Pesquisa GECEC (Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas), vinculado à PUC-Rio. Minha dissertação teve como tema central o direito à educação. A pesquisa contemplou um histórico da educação como um direito humano em dispositivos internacionais de Direitos Humanos. A dissertação também abordou um histórico do direito à educação nas Constituições brasileiras. O trabalho analisa as concepções sobre direito à educação em entrevistas com professoras do primeiro segmento que atuam em escolas municipais do Rio de Janeiro. Em 2015, defendi a dissertação intitulada “*Direito à educação? Pergunta complicada (...)*”. *O que pensam os professores do primeiro segmento do ensino fundamental*”.¹ Ao final, as análises demonstraram que a qualidade educacional era tema de preocupação das professoras. Alguns dados teóricos e advindos das entrevistas trouxeram uma

¹ Para consulta à versão completa da dissertação: FERNANDES, Yrama Siqueira. CANDAU, Vera Maria Ferrão (orientadora). “**Direito à educação? Pergunta complicada (...)**”. **O que pensam os professores do primeiro segmento do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015, 154 f.

associação entre qualidade educacional e algumas características de Educação em Direitos Humanos, mesmo que ainda de forma superficial. Como exemplos destas características, posso citar a formação de sujeitos de direito e uma formação mais humanizadora. Trago a seguir um trecho de entrevista realizada no mestrado e que apresenta algumas considerações que foram um pontapé inicial para as perguntas feitas na atual pesquisa:

P: Ok. Se eu falo a expressão “direito à educação”, qual é a primeira coisa que vem à sua cabeça?

Misabel²: Mudança.

P: Mas em que sentido? Explica melhor.

Misabel: Se este direito for executado, assegurado, praticado, a gente terá uma mudança muito grande. A gente tem uma quebra enorme da maior arma que se tem hoje do Estado que é a *alienação*, eu acho. Eu acho que se a gente tiver direito à (...) o *direito à educação foi expandido*, automaticamente este *aluno torna-se um cidadão* assim (...). *Nós somos cidadãos devido ao acesso aos direitos* (...). (Formação de Professores EM- Serviço Social)

P: O que é este direito para você como professora? É estar na escola? O que vem primeiro a sua cabeça?

Misabel: Engraçado, eu não vejo educação só na escola, eu não consigo ver. Para mim é mundo, *é uma ideia de global*. Direito à educação para mim é uma extensão, seria a quebra deste paradigma de escola, seria uma educação global, *uma educação para o mundo*, uma educação além de *libertadora*, que possa ser de alcance geral, uma educação para saúde, *para direitos*, (...) direito à educação é o direito à vida. (...) direito à educação para mim é o direito à vida porque eu não vejo um fim.³... (Formação de Professores EM- Serviço Social)

No depoimento da professora pode-se destacar o papel da educação que ela menciona, a função de favorecer a superação da alienação. Percebe-se em sua fala também relações com o tema da formação para a cidadania, para o acesso aos direitos, assim como a necessidade de uma educação que ela chama de “global”, e, a meu ver, tem relação com uma educação mais ampla, para o mundo, libertadora. Pode-se considerar que há relações entre estas características e a Educação em Direitos Humanos. Uma educação para a formação de sujeitos de direitos, mais ampla e humanizadora. Voltarei a estas características mais a frente neste trabalho.

² Os nomes apresentados são fictícios

³ Grifos da autora

Estes achados me despertaram a vontade de investigar o tema da qualidade educacional e as possíveis relações com a Educação em Direitos Humanos de maneira mais aprofundada. Os dados, que reconheci serem iniciais e necessitavam de maior aprofundamento, levaram a estabelecer relações entre qualidade educacional e características de Educação em Direitos Humanos, mas será que Educação em Direitos Humanos está relacionada à qualidade educacional de forma direta? Será que os profissionais de uma escola pública relacionam Educação em Direitos Humanos com qualidade educacional? Se a resposta for afirmativa, de que forma estas relações se apresentam? Assim, as primeiras perguntas de pesquisa começaram a surgir.

Discorri até aqui sobre as minhas trajetórias a fim de explicitar como cheguei a este objeto de pesquisa e elaborei as perguntas principais a partir desta construção. O próximo passo é elaborar melhor as perguntas e os objetivos da pesquisa.

2.3 As questões

Em uma pesquisa, é muito importante ter clareza na formulação do problema Luna (2011); Eco (2013). Assim, apresento a questão principal que esta pesquisa pretende responder: há relações entre qualidade educacional, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos nos dados teóricos e empíricos? A pergunta principal já me trouxe três subtemas: os direitos humanos, a educação em direitos humanos e a qualidade educacional. A seguir, detalho as perguntas advindas de cada subtema. Estas questões estão apresentadas de acordo com os subtemas já delimitados pelos estudos teóricos iniciais⁴. São elas:

a) Subtema Direitos Humanos:

- Quando interrogados sobre a expressão “Direitos Humanos”, que associações os educadores fazem?
- Conhecem os dispositivos legais de Direitos Humanos? Citam alguns deles? Em caso positivo, quais?

⁴ O levantamento bibliográfico será descrito com detalhes no próximo capítulo.

- Que categorias estão mais presentes em relação ao tema dos Direitos Humanos?

b) Subtema Educação em Direitos Humanos:

- Que concepções quanto à Educação em Direitos Humanos estão presentes nos depoimentos dos entrevistados?
- Conhecem as diretrizes da Educação em Direitos Humanos no Brasil?
- Quais são as características de Educação em Direitos Humanos mais presentes nas entrevistas?
- O tema das diferenças e diversidades está presente, e, em caso de resposta afirmativa, estes temas estão relacionados à Educação em Direitos Humanos?
- Os entrevistados fazem relações entre Educação em Direitos Humanos e qualidade educacional? Se sim, de que forma estas relações se apresentam?

c) Subtema qualidade educacional como um direito humano:

- Quais são as ideias-força encontradas na teoria que propiciam um olhar diferenciado para a qualidade educacional?
- Como os entrevistados conceituam qualidade educacional? Que categorias e dimensões estão mais presentes nos depoimentos?
- Os entrevistados têm conhecimento da legislação que garante o direito à qualidade educacional?
- Abordam o tema da qualidade educacional como um direito humano? Mencionam a formação das pessoas como sujeitos de direito e para a democracia? Mencionam o educar para o “nunca mais”?
- Há dados empíricos nas entrevistas orientados para este outro olhar para a qualidade?

2.4 Objetivos e a hipótese

Nesta pesquisa, o objetivo geral é analisar relações entre as qualidades educacionais, Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos, tanto no que diz respeito ao referencial teórico privilegiado, quanto aos dados empíricos.

Além deste objetivo principal, os objetivos específicos são:

- Apresentar e discutir as concepções hegemônica e contra hegemônica dos Direitos Humanos, tendo presente um breve histórico dos mesmos;
- Analisar o processo de desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos no Brasil;
- Identificar as diferentes dimensões de Educação em Direitos Humanos a partir da concepção adotada;
- Identificar diferentes concepções de qualidade educacional e explicitar o enfoque que será privilegiado nesta pesquisa;
- Analisar as relações entre Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos e qualidade educacional;
- Compreender como os diretores, orientadores pedagógicos e professores se situam diante das questões de Direitos Humanos na nossa sociedade e suas relações com a educação;
- Identificar as concepções que têm de Educação em Direitos Humanos e qualidade da educação e sua relevância para a efetivação do direito à educação;
- Discutir como os sujeitos da pesquisa se situam em relação às inter-relações entre Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos e qualidade da educação.

As minhas trajetórias profissional, pessoal e acadêmica contribuíram para a construção do objeto de pesquisa e nele surgiram as perguntas e os objetivos apresentados. Dentro deste contexto uma hipótese também foi elaborada. A pesquisa tem procurado investigar se existem relações entre qualidades educacionais, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. Em resposta

afirmativa, quais seriam estas relações? A investigação se dá nos dados teóricos e empíricos. São entrevistados sujeitos que atuam na rede pública e passaram por formação em educação em direitos humanos. São professores, diretores, coordenadores e orientadores que trabalham na rede pública. A hipótese da pesquisa é que, como estes sujeitos já passaram por formação específica em educação em direitos humanos, espera-se que tais sujeitos considerem a importância da educação em direitos humanos e a vejam como um componente de qualidade educacional.

Com as perguntas, os objetivos e a hipótese inicial definidos, o próximo passo é procurar caminhos a fim de que a pesquisa consiga responder as perguntas, atingir os objetivos e confirmar ou não a sua hipótese. Para isto, primeiramente apresento o levantamento bibliográfico que realizei acerca do tema e seus subtemas.

3

Dos levantamentos bibliográficos iniciais aos subtemas

Neste texto, escolhi apresentar as perguntas e os objetivos anteriormente à apresentação do levantamento bibliográfico por considerar esta uma melhor forma para o leitor. Neste capítulo debruço-me então em como foi feito o levantamento bibliográfico inicial, seus resultados e como estes resultados me levaram aos subtemas contemplados aqui.

3.1

O tema no levantamento bibliográfico

Como passo inicial para o levantamento bibliográfico, acessei a biblioteca virtual da PUC-Rio. Optei pela pesquisa integrada desta biblioteca a fim de mapear as fontes conjuntamente e assim ter uma ideia quantitativa mais geral acerca do tema. Selecionei somente artigos em revistas revisadas por pares e teses e dissertações em um primeiro momento. Inicialmente, usei como palavra-chave nos resumos somente “direito à educação”. Tive como retorno um número acima de quatro mil ocorrências. Em seguida, delimito o período de 2012 a 2017 e obtive um resultado de novecentos e noventa e três artigos em revistas e quatrocentos e cinquenta teses e dissertações. Decidi então utilizar o termo “direito à educação de qualidade” como palavra-chave. Nesta pesquisa, obtive quinhentos e quatro trabalhos. Em seguida, usei simultaneamente os termos “direito à educação de qualidade” e “educação em direitos humanos”. Um primeiro percalço foi o fato de quando os termos “direito à educação de qualidade” e “educação em direitos humanos” foram procurados juntos em um mesmo trabalho, obtive poucos achados. Em sua maioria os trabalhos encontrados estão presentes na revista Educação-RS. Encontrei mais trabalhos que trazem contribuições com conceituações gerais, principalmente de cunho histórico e legislativo acerca do direito à educação, dos direitos humanos, de educação em direitos humanos ou de educação como um direito humano. Estes achados já indicam que existe uma lacuna quanto ao tema da qualidade educacional relacionada à educação em direitos humanos. Desta forma, acredito que abordar estes temas juntos em uma mesma pesquisa é promissor e pode ajudar no preenchimento desta lacuna no campo. Este dado trouxe também a

necessidade de um aprofundamento ainda maior na procura bibliográfica. Esta fase da pesquisa foi somente uma tentativa de obter um panorama geral acerca do tema.

O próximo passo procurou investigar em locais específicos. Primeiro nos GTs da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e também em periódicos conceituados na área. O GT-05 (Estado e Política Educacional) da ANPED foi onde encontrei mais trabalhos. Também analisei os anais do GT-03 (Educação e Direitos Humanos) da ANDHEP (Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-graduação), dos encontros realizados entre 2012 e 2018. Achei adequado delimitar um período de pelo menos quatro encontros da ANPED. Não encontrei trabalhos que associassem diretamente a educação em direitos humanos com qualidade educacional. Somente um trabalho de certa forma trouxe relações com o projeto pedagógico emancipatório do autor Boaventura de Sousa Santos, que é um autor privilegiado nesta tese. O trabalho de Livia Salvador Cani intitulado *“O Projeto Educativo Emancipatório de Boaventura de Sousa Santos e o resgate da memória: múltiplos olhares de uma educação humanística a partir do ensino da Ditadura Militar”* (Cani, 2016) analisa os múltiplos aspectos de uma educação humanística a partir do ensino da ditadura militar em narrativas de professores de História do nono ano do ensino fundamental no município de Vitória-ES. A fim de visualizar os trabalhos encontrados, trago a seguir alguns quadros. O quadro 1 contempla os artigos encontrados nas reuniões da ANPED:

Quadro 1
Artigos da ANPED
Encontros analisados - 2012-2013-2015-2017

Trabalho	Autor	GT- ANPED	Ano
As concepções da educação como serviço, direito e bem público. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação.	CASSINI, Simone Alves; ARAUJO, Gilda Cardoso de.	GT5 (Estado e política educacional)	2013
Educação como direito de todos. Construindo um sistema nacional de indicadores em Direitos Humanos.	STOCO, Sérgio.	GT5 (Estado e política educacional)	2013
O direito à educação básica nos países do MERCOSUL.	SOUZA, Kellea Rezende; SCAFF, Elisângela Alves da Silva.	GT5 (Estado e política educacional)	2013
Direito à educação e qualidade educacional: relações possíveis entre justiciabilidade, avaliações de larga escala e educar em direitos humanos.	FERNANDES, Yrama Siqueira.	GT-05 (Estado e política educacional)	2015
Faces do direito à educação – trajetórias escolares de pessoas com deficiência.	SILVA, Shirley.	GT-05 (Estado e política educacional)	2015

O próximo quadro apresenta os artigos encontrados em periódicos da área. Procurei privilegiar periódicos importantes da área educacional e que tivessem pelo menos avaliação B na Quali/Capes. Os artigos selecionados tocavam os seguintes subtemas; o direito à educação de forma geral, a qualidade educacional como um direito, os Direitos Humanos de forma geral e a Educação em Direitos Humanos.

Quadro 2
Artigos em periódicos da área
Anos - 2017- 2012

Título	Autor	Periódico
Direito à educação, diversidade e educação em Direitos Humanos.	CANAU, Vera Maria.	Educ. Soc. , Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.
Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual.	SAVIANI, Dermeval .	Educ. Soc. , Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.
É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano	ANDRADE, Marcelo.	Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 21-27, jan./abr. 2013.
Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites.	SILVA, Aída Maria Monteiro; TAVARES, Celma.	Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013.
Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos.	ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar.	Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 28-34, jan./abr. 2013.
A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado	GOERGEN, Pedro.	Educ.Soc. vol.34 no.124 Campinas Jul/Set.2013.
A qualidade da educação brasileira como direito	CURY, Carlos Roberto Jamil.	Educ. Soc. vol.35 n.129 Campinas Oct-Dec. 2014.
O Conteúdo Jurídico do Princípio Constitucional da Garantia de Padrão de Qualidade do Ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais	XIMENES, Salomão Barros.	Educ. Soc. Campinas, vol.35 n.129, Oct. /Dec. 2014.
O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos	McCOWAN, Tristan.	Educar em Revista , Curitiba, Brasil, n. 55, p. 25-46, jan./mar. 2015. Editora UFPR
O direito à educação e a nova segregação social e racial-tempos insatisfatórios?	ARROYO, Miguel.	Educação em Revista . Belo Horizonte v.31, n.03, p. 15-47, Julho-Setembro 2015.

Direito à educação e sistemas privados de ensino nas redes públicas: hipóteses para análise jurídica	XIMENES, Salomão Barros.	Educação: Teoria e Prática Rio Claro: V. 25, n.50, p. 576-592, Set. Dez. 2015.
Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação	ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha ; BORGHI, Raquel Fontes ; BERTAGNA, Regiane Helena; PAIVA, Gustavo Bottura ; XIMENES, Salomão Barros.	Educ. Soc. , Campinas, v. 37, n°. 134, p.113-131, jan. Mar., 2016.
O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido.	STECANELA, Nilda.	Educação Porto Alegre , v. 39, n. 3, p. 344-356, set. Dez. 2016.
<i>Evaluation and human rights educational policies: contradictions between regulation and emancipation in basic education in Brazil</i>	EYNG, Ana Maria; PACIEVTCH, Thais; D'ALMEIDA, Maria de Lourdes do Prado K. GISI, Maria Lourdes.	Ensaio: aval. pol. públ. Educ. , Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 670-696, jul./set. 2016.
Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios.	FERNANDES, Yrama Siqueira; CANDAU, Vera Maria Ferrão.	Educação , v. 40, n. 1, p. 02-09, 2017.

Em seguida, apresento brevemente alguns destes artigos encontrados nas referências bibliográficas. Os artigos selecionados aqui foram escolhidos por trazerem contribuições mais diretas aos temas abordados neste trabalho.

O artigo de Arroyo (2015)⁵ “*O direito à educação e a nova segregação social e racial - tempos insatisfatórios?*” advoga que a luta por justiça educacional

⁵ A fim de facilitar a consulta do leitor aos artigos mencionados nesta tese, apresento as referências a seguir:

ARROYO, Miguel. O direito à educação e a nova segregação social e racial- tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**. Belo Horizonte v.31, n.03, p. 15- 47, Julho-Setembro 2015.

está vinculada à luta e à denúncia da segregação social e racial de nossas crianças e jovens. O autor atrela as injustiças sociais e a injustiça racial à luta pelo direito à educação. Critica o fato de a responsabilidade da prestação educacional do ensino fundamental ser do município que, segundo o autor, é o ente federado mais fraco hierarquicamente e o mais pobre também. Indica a necessidade de realização de novas pesquisas que abarquem a relação entre cor e educação. Entre suas referências, Arroyo cita Santos e Chauí (2013) ao abordar a necessidade da contra-hegemonia no enfoque conceitual acerca dos Direitos Humanos.

O artigo de Cury (2014)⁶ “*A qualidade da educação brasileira como direito*” analisa alguns aspectos do novo PNE (Plano Nacional de Educação). Inicia contemplando o tema da qualidade no ordenamento jurídico brasileiro e também nos tratados internacionais de Direitos Humanos. Traz que a educação escolar deve ter como pilares a cidadania e os Direitos Humanos. Menciona que a qualidade da educação sempre foi algo almejado, porém, nos anos noventa, com o estabelecimento da chamada “cultura da avaliação”, com o advento das avaliações em larga escala, houve uma imposição de que o acesso, os resultados quantitativos e a permanência dos alunos na escola eram vistos como componentes quase exclusivos para indicar qualidade educacional. O autor lembra, contudo, que qualidade depende também de insumos pedagógicos, formações inicial e continuada de docentes, planos de carreira e salários atrativos. Cury (2014) menciona que tais características estão contempladas no novo PNE.

O artigo de Ximenes (2014)⁷ “*O Conteúdo Jurídico do Princípio Constitucional da Garantia de Padrão de Qualidade do Ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais*” é o que mais se aproxima do objetivo desta pesquisa. Inicia por analisar o sentido da garantia de um padrão de qualidade. Propõe que os componentes do direito à qualidade estejam inseridos no enfoque dos Direitos Humanos. A qualidade educacional, para este autor, é muito mais do que disponibilidade de vagas, acessibilidade e adensamento de conteúdos. Ximenes (2014) advoga que se deve também contemplar o direito de acessar as escolas sem

⁶ CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educ. Soc.** vol.35 n.129 Campinas Oct-Dec. 2014.

⁷ XIMENES, Salomão Barros O Conteúdo Jurídico do Princípio Constitucional da Garantia de Padrão de Qualidade do Ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. **Educ. Soc.** Campinas, vol.35 n.129, Oct. /Dec. 2014.

discriminação, menciona o respeito aos Direitos Humanos no processo educacional e através da educação, sendo assim, o autor identifica a educação como meio de difusão dos Direitos Humanos. Importante afirmar que no artigo o autor não menciona explicitamente a expressão “Educação em Direitos Humanos”, mas o artigo associa qualidade educacional ao conteúdo dos Direitos Humanos como podemos constatar nesta passagem:

[...] as expectativas sobre a promoção dos direitos humanos *na e através da* educação possuem implicações diretas no conceito de qualidade e, por conseguinte, nos direitos relacionados, extrapolando-se as limitadas dimensões jurídicas comumente identificadas ao conteúdo imediato do direito à educação. Significam, sobretudo, uma ampliação do enfoque avaliativo sobre a adequação dos processos educacionais e dos resultados da escolarização. Sob esse enfoque, tais resultados devem necessariamente abranger capacidades relativas ao respeito e valorização dos direitos humanos e à cidadania ativa, o desenvolvimento de condições pessoais e sociais mais favoráveis ao exercício de todos os direitos em condições de igualdade e, também, devem expressar a abertura ao pluralismo e a valorização da diversidade (XIMENES, 2014, p.1042).

Como podemos constatar, o autor menciona a cidadania ativa, condições para o exercício de direitos, igualdade e valorização da diversidade. Estes são temas que caracterizam a Educação em Direitos Humanos, sendo assim, a associação entre qualidade e educação em Direitos Humanos encontra-se presente no trabalho.

O artigo de Candau (2012)⁸ “*Direito à educação, diversidade e educação em Direitos Humanos*” pontua que os Direitos Humanos são um tema central nas sociedades contemporâneas, porém se tem privilegiado a afirmação da igualdade. Para a autora, o desafio presente é incorporar a temática da diversidade neste contexto. Dentro desta tensão entre igualdade e diferença, o artigo propõe discutir as articulações entre o direito à educação e a Educação em Direitos Humanos. Em sua primeira parte, o trabalho traz contribuições teóricas quanto a esta tensão mencionada com as referências de Fraser (2001) e Piovesan (2006). Em seguida, contribui com articulações entre o direito à educação e a Educação em Direitos Humanos com autores como Haddad & Graciano (2006), Basombrio (1992) e Candau & Sacavino (2010,2009). Como conclusão, a autora aborda que os dois campos tiveram origens diferentes e se desenvolveram de forma autônoma e hoje

⁸ CANDAU, Vera Maria. Direito à educação, diversidade e educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul-set. 2012.

estão entrelaçados. Candau (2012) afirma ainda que a Educação em Direitos Humanos é atualmente um componente do direito à educação e vai além ao afirmar que a Educação em Direitos Humanos é componente da qualidade educacional almejada, como se pode confirmar pela passagem a seguir:

No que diz respeito à interrelação entre direito à educação e educação em direitos humanos, num primeiro momento, as reflexões sobre estes campos se deram de modo independente. No entanto, foram se aproximando progressivamente e foi sendo assumida a perspectiva que considera a educação em direitos humanos como um componente do direito à educação e elemento fundamental da qualidade da educação que desejamos promover. Sendo assim, estas duas preocupações se entrelaçam na busca da construção de uma educação comprometida com a formação de sujeitos de direito e a afirmação da democracia, da justiça e do reconhecimento da diversidade na sociedade brasileira. (CANDAU, 2012, p. 724)

O artigo de Andrade (2013)⁹ intitulado “*É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano*” aborda o tema da humanização ao direito à educação. A partir de sua primeira pergunta “*É a educação um direito humano?*”, o artigo apresenta a concepção de educação como uma tensão entre socialização e humanização. Em seguida, aprofunda a tensão entre as expressões jurídica e axiológica do direito à educação. Para embasar suas contribuições, o autor traz referências a Durkheim (2011), Arendt (1997), Freire (1987), Kant (2004), Konder (2006) e Cortina (1995). Faz perguntas intrigantes para a reflexão, por exemplo, questiona qual sociedade almejamos construir e qual ser humano queremos formar. Em suas conclusões, o autor afirma que,

[...] só há a possibilidade de nos debruçarmos reflexivamente sobre este direito humano fundamental – e talvez o mais fundamental e efetivo direito de nos tornarmos o que somos – para entendê-lo como uma possibilidade efetiva de garantia de nossa dignidade humana. A educação não é um direito humano apenas porque está expresso em declarações ou em códigos legais. É um direito humano porque nos dá a possibilidade de, conscientemente, seguirmos sendo tão somente humanos em busca de sermos mais e construindo nossa dignidade como um valor absolutamente inegociável. Daí a busca de fundamentar axiologicamente este direito, visando as suas fortalezas e evitando, quanto for possível, suas fragilidades (ANDRADE, 2013, p.26).

⁹ ANDRADE, Marcelo. *É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano*. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 21-27, jan/abr. 2013.

O artigo de Fernandes & Candau (2017)¹⁰ “*Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios*” focaliza o enfoque dos Direitos Humanos como conquista social. Aborda o direito à educação como um direito humano e pontua que o real desafio para o campo educacional na atualidade é a garantia da qualidade educacional. O objetivo central do artigo é analisar as relações possíveis entre o direito à educação de qualidade e a Educação em Direitos Humanos. Para atingir seus objetivos, as autoras trazem contribuições teóricas com referências de autores como Saviani (2013), Tomasevsky (2006), Comparato (2004), Piovesan (2006) e Candau (2012). Além das contribuições teóricas, o artigo privilegia os resultados empíricos obtidos em entrevistas com professoras do primeiro segmento do ensino fundamental. Como conclusão, o trabalho pontua a necessidade de pensar a qualidade educacional de maneira mais ampla, para além das avaliações em larga escala e seus resultados quantitativos. As autoras recomendam também a realização de novos estudos relacionando o direito à qualidade da educação e Educação em Direitos Humanos.

Vale ainda uma palavra acerca do banco de teses da Capes. Realizei o acesso ao site: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. O sistema de busca do site estava muito insatisfatório não permitindo em um primeiro momento escolher termos variados ou variadas combinações de termos para a procura. Primeiramente procurei os termos “qualidade educacional” e “Educação em Direitos Humanos” juntos. Encontrei 3.126 teses entre o período de 2017-2013. Procurei investigar um intervalo de cinco anos por acreditar ser um período suficiente para se ter uma ideia quantitativa de trabalhos. Vale a pena salientar que procurei nas áreas “Educação” e “Direito”. Ao tentar olhar alguns destes trabalhos na lista com as menções, notei que os temas não se entrelaçavam nos trabalhos, mas sim, eram trabalhos que falavam de um tema ou do outro tema, mesmo tendo digitado “e” nos termos da busca. A opção de procura de termos neste site, em minha opinião, está insatisfatória. Encontrei uma tese que aponta para confluências entre os estudos que tenho feito. É a tese de Pacievitch (2016) intitulada “*Interculturalidade na educação em direitos humanos: uma perspectiva emancipatória*” da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. A tese tem como

¹⁰ FERNANDES, Yrama Siqueira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 02-09, 2017.

tema os Direitos Humanos, com ênfase na Educação em Direitos Humanos em uma perspectiva intercultural. A pesquisa foi desenvolvida assumindo a interculturalidade como o referencial mais coerente para a efetivação da Educação em Direitos Humanos em uma perspectiva emancipatória. O principal problema da pesquisa era: quais as possibilidades da interculturalidade na Educação em Direitos Humanos na perspectiva emancipatória? A autora analisou políticas educacionais, documentos oficiais e fez entrevistas com jovens acerca do tema. Ao final, a pesquisa conclui que a interculturalidade é um caminho para a Educação em Direitos Humanos emancipatória. Pontua também a necessidade de a temática dos Direitos Humanos adentrar o currículo.

Outra tese encontrada foi a tese intitulada “*Educação, direitos humanos, igualdade e diferença: o que dizem os professores?*” de autoria de Sara Moitinho Silva, defendida em 2016 na USP. A tese procurou investigar a relação entre Educação e Direitos Humanos na teoria e em 14 entrevistas realizadas com professores do ensino fundamental que atuam em escolas públicas do município do Rio de Janeiro. A pesquisa também tinha como objetivo investigar se havia condições favoráveis ou não à implantação de projetos de Educação em Direitos Humanos nas escolas públicas. Os professores entrevistados consideram a importância do tema dos Direitos Humanos, porém apontam lacunas, por exemplo, a necessidade de mais formação inicial, a inclusão do tema nos currículos das licenciaturas e a integração do tema nos projetos político-pedagógicos de cada escola.

A partir do levantamento realizado podemos tecer algumas considerações. Primeiramente o tema da qualidade educacional é importante para o campo, já que foram encontrados diversos trabalhos que o abordam. O levantamento bibliográfico trouxe também algumas contribuições específicas. Primeiramente, ele evidenciou subtemas importantes para esta pesquisa, tais como Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos e qualidades educacionais no plural. Pretende-se analisar as possíveis conexões entre estes subtemas, como eles podem se entrelaçar e, se nos dados empíricos, estas articulações se fazem ou não presentes. No próximo capítulo, abordo a fundamentação teórica da pesquisa.

4 Fundamentação teórica da pesquisa

Neste capítulo apresento as escolhas que privilegiei na fundamentação teórica da pesquisa. Primeiramente, faço algumas considerações acerca dos conceitos de hegemonia e contra-hegemonia. (4.1). Em seguida, abordo um breve histórico acerca dos Direitos Humanos. Pontuo as concepções hegemônicas e contra-hegemônicas referentes ao tema (4.2). Também desenvolvo algumas considerações sobre a Educação em Direitos Humanos, focalizando de forma mais aprofundada o contexto brasileiro. (4.3). Para finalizar, apresento a delimitação da concepção de qualidade educacional como direito que esta pesquisa contempla. (4.4)

4.1 Uma palavra sobre hegemonia e contra-hegemonia

O título desta pesquisa é: “Qualidades educacionais e Educação em Direitos Humanos: possibilidades para uma proposta contra-hegemônica de qualidade”. Sendo assim, considero importante apresentar algumas considerações sobre o que estou chamando de contra-hegemonia e, conseqüentemente, tecer algumas reflexões acerca do conceito de hegemonia.

Uma referência amplamente reconhecida em relação ao conceito de hegemonia é o pensamento de Antônio Gramsci¹¹ (Freire, 2019). Dore e Souza (2018, p.244) afirmam:

¹¹ Para saber mais sobre as contribuições de Gramsci para o tema da hegemonia, consultar: FREIRE, Nita. Palavra Aberta – O legado da obra de Paulo Freire para a educação global contra-hegemônica. Belo Horizonte: **Educação em revista**, v.35, 2019.
DORE, Rosemary; SOUZA Herbert Glauco de. Gramsci nunca mencionou o conceito de contra-hegemonia. São Luís: **Cadernos de Pesquisa**, v.25, n.3, 2018.
FREITAS, Luciane Albernaz de Araújo; FREITAS André Luís Castro de. De Marx a Gramsci: em busca da contra-hegemonia. **I JOINGG – Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antônio Gramsci**. ISSN 2526-6950. Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação 23 a 25 de novembro de 2016 – Fortaleza/CE.
SOUZA, Herbert Glauco de. DORE, Rosemary (orientadora). **Contra-hegemonia: um conceito de Gramsci?** Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas, 2014, 82f.
CAVALCANTI, Ana Rodrigues. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Moufle. São Paulo: **Lua Nova**, n.80. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452010000200004>

Antonio Gramsci desenvolveu o conceito de hegemonia, que é considerado fundamental em seu pensamento, pois constitui uma de suas mais importantes contribuições à análise das relações de poder. O fundamento da hegemonia não é apenas a força, embora a repressão não seja extinta. Seu alcance requer o consentimento dos governados, também obtido por meio de concessões e reivindicações dos movimentos sociais, subordinando-as à direção dos grupos dominantes. Na dialética entre reivindicações e concessões, foram se constituindo mediações entre a economia e o Estado, que se expressam em organizações da sociedade civil: o partido político, o sindicato, a imprensa, a escola e outras (DORE e SOUZA, 2018, p. 244).

Ainda segundo Dore e Souza (2018) a cultura tem um papel importante na construção da hegemonia. Vejamos o que dizem os autores sobre este ponto:

A hegemonia é construída com base na luta incessante dos grupos sociais dominantes para obter o consentimento ativo dos grupos sociais subalternos, que não é espontâneo, mas precisa ser educado. A direção intelectual e moral depende dos intelectuais vinculados aos grupos sociais fundamentais que atuam nas várias organizações da sociedade civil de maneira a educar e alcançar o consenso ativo dos demais grupos sociais. Para atingir esse objetivo, Gramsci destaca o essencial papel da cultura. Quando o Estado governa com o consentimento ativo dos grupos sociais subalternos, isso significa que eles passaram a adotar, como sendo suas, formas de pensamento e de ação que atendem a interesses dos grupos dominantes. O Estado não é algo externo ao sujeito social, como uma “máquina” que está em algum lugar e contra a qual os ataques devem ser dirigidos. A destruição do Estado que governa com base na hegemonia depende da distinção e cisão dos grupos sociais subalternos com as concepções de mundo dos grupos dominantes que assimilaram como sendo suas e dão suporte à sua própria visão de mundo e ao seu agir moral (DORE e SOUZA, 2018, p. 255).

Segundo os autores, o grupo dominante precisa construir esta hegemonia frente aos grupos subalternos e, para isto, precisa ter o consentimento destes grupos. É esta hegemonia que engloba o consentimento dos grupos subalternos sem utilizar necessariamente a força que caracteriza o conceito de hegemonia em Gramsci (DORE e SOUZA, 2018; SOUZA, 2014).

Mochcovitch (1992), apud (Freire 2019) traz ainda alguns aprofundamentos acerca do conceito de hegemonia. O autor aponta que a hegemonia

é o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe social dominante, no decurso de um período, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade. A hegemonia é composta de duas funções: função de domínio e função de direção intelectual e moral, ou função própria de hegemonia (MOCHCOVITCH, 1992, p. 20-21).

A hegemonia vem para dominar, para conservar o *status quo* existente, para direcionar a sociedade no caminho da manutenção do poder. A partir deste conceito de hegemonia, pode-se inferir que a contra-hegemonia tem o objetivo de romper com estas funções de domínio, de direção intelectual que é própria da hegemonia.

É oportuno salientar que a categoria “contra-hegemonia” não é encontrada em Gramsci, assim denominada (SOUZA, 2014). Podemos encontrar características desta contra-hegemonia em suas contribuições, mas não com a denominação de “contra-hegemonia”. Ainda segundo Dore e Souza (2018), o conceito de contra-hegemonia é apresentado por Raymond Williams, pois este autor considerou o conceito de hegemonia insuficiente. Afirmam:

Raymond Williams, expoente na Inglaterra do campo teórico da tendência intitulada Cultural Studies, considerou o conceito de hegemonia de Gramsci insuficiente e criou o de contra-hegemonia. Este foi amplamente difundido, em diversas áreas do conhecimento, e associado ao pensamento de Gramsci como se resultasse de sua própria produção. Certamente, Gramsci se defrontou com situações a que alguns autores hoje chamariam de contra-hegemônicas. No entanto, ele não as percebeu como tais (DORE e SOUZA, 2018, p. 244).

Para estes autores, Williams assim se situa em relação à hegemonia:

A hegemonia, no entender de Williams (1979), refere-se a um sistema dominante de significados e valores que não são abstratos, mas adquirem um sentido de realidade, para a maioria das pessoas em uma sociedade, abrangendo diversas áreas de suas vidas. É uma “realidade vivida”, e não é um sistema estático. Por isso, a hegemonia não poderia ser entendida no plano da “manipulação”, ao contrário, ela depende do processo de incorporação para o qual contribuem as tradições, as instituições e as formações. No que diz respeito às instituições, o autor menciona a família, a escola, as igrejas, as comunidades, os locais específicos de trabalho e os grandes sistemas de comunicação. Elas realizam o processo de socialização, que unifica o aprendizado necessário do que todos os seres humanos precisam e o aprendizado de uma gama selecionada de significados, valores e práticas. Juntos, os dois tipos de aprendizado constituiriam a base real do processo hegemônico. Para Williams (1979, p. 121), a “verdadeira condição da hegemonia é a auto-identificação efetiva com as formas hegemônicas” (DORE e SOUZA, 2018, p.253).

A partir desta conceituação de hegemonia, Williams apresenta o que seria a contra-hegemonia. Acerca deste conceito, Dore e Souza (2018) afirmam:

O que seria, então, a “contra-hegemonia?” Seriam experiências, significados e valores que não fazem parte da cultura dominante efetiva; formas alternativas e opositoras que variam historicamente nas circunstâncias reais; práticas humanas que ocorrem “fora” ou em “oposição” ao modo dominante; formas de cultura alternativa ou opositora residuais, abrangendo experiências, significados e valores que não se expressam nos termos da cultura dominante, embora sejam praticados como resíduos culturais e sociais de formações sociais anteriores; formas de cultura emergente, englobando novos valores, significados, sentidos; novas práticas e experiências que são continuamente criadas. (DORE e SOUZA, 2018, p. 254).

Estes apontamentos são trazidos neste trabalho, não com a pretensão de fazer uma discussão filosófica aprofundada, e sim tão somente têm como objetivo

esclarecer os conceitos de hegemonia e contra-hegemonia e abordar de maneira clara, o que, nesta pesquisa, está se chamando de hegemonia e contra-hegemonia. Especialmente no que se refere aos Direitos Humanos e a Educação. O próximo passo apresenta considerações acerca dos Direitos Humanos.

4.2 Breve histórico dos Direitos Humanos

A pesquisa apresenta um histórico breve dos Direitos Humanos. É abordada a construção dos Direitos Humanos em uma perspectiva ocidental e eurocêntrica, hegemônica, e, em contrapartida, propõe-se desenvolver outra proposta de olhar para os Direitos Humanos.

4.2.1 Concepção hegemônica dos Direitos Humanos

Artigo 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2º Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

[...]

Artigo 26º 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948).

Início este subitem citando três artigos pertencentes à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. O primeiro artigo focaliza os temas da igualdade, da liberdade e da fraternidade, claramente influenciados pela Revolução Francesa (Bobbio 1992, apud Tosi 2008). Igualdade, liberdade e fraternidade, todos componentes da dignidade da pessoa humana, algo também positivado em nossa Constituição vigente em seu artigo 5º:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].

Ao lado desta igualdade proposta no artigo 1º, temos em seu artigo 2º que todas as pessoas independentemente de sua raça, cor, sexo e religião podem exigir o cumprimento destes direitos. O artigo 26 aborda o tema da educação inserido na DUDH. Trouxe estes três artigos para abrir este subitem, pois, dentro da abordagem teórica desta tese, iremos refletir sobre os Direitos Humanos em uma versão hegemônica. Apresentaremos também uma proposta de reconceitualização dos Direitos Humanos, em uma visão contra- hegemônica e, em seguida, abordaremos o tema da Educação em Direitos Humanos.

Primeiramente, é importante salientar que o conceito e, principalmente, a atribuição de uma origem dos Direitos Humanos não é algo consensual. Bobbio (2004) afirma ser uma ilusão tentar atribuir um fundamento absoluto aos Direitos Humanos. Apresento então algumas contribuições de autores que abordam o desenvolvimento dos Direitos Humanos de acordo com contextos diversos.

Um componente fundamental da concepção que estou considerando hegemônica dos Direitos Humanos nesta tese é a teoria de MARSHALL (1967)¹² acerca do desenvolvimento do tema da cidadania. Marshall (1967), sociólogo britânico, desenvolveu a ideia acerca da cidadania tendo como base elementos de natureza normativa. São para este autor três elementos: o civil; o político e o social. Marshall (1967) teve como base do seu pensamento o contexto inglês entre os séculos XVIII, XIX e XX. Ao prosseguir, é importante fazer um esclarecimento. Marshall (1967) teve sua maior contribuição acerca do tema da cidadania. Este tema toca o tema dos Direitos Humanos, porém, cidadania e direitos não são sinônimos. A cidadania se refere à capacidade de exigência de efetivação de direitos. Desta maneira, pode-se dizer que primeiro temos o surgimento dos direitos, sua positivação. Em seguida, surge a possibilidade de se alcançar estes direitos, ou seja, o cidadão pode exigir a efetivação dos direitos. Por fim, a posse direta destes direitos pela pessoa pode ou não acontecer. Desta forma, apesar de Marshall (1967)

¹² Para saber mais sobre as contribuições de Marshall ver:

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MASTRODI, Josué; AVELAR, Ana Emília Cunha. O conceito de cidadania a partir da obra de T. H. Marshall: conquista e concessão. **Cadernos de Direito**. Piracicaba: v.17 (33), Jul-Dez 2017, p.3-27).

tocar no tema da construção dos direitos, sua contribuição tem como escopo o tema da cidadania. Vejamos o que trazem Mastrodi e Avelar (2017) acerca deste ponto:

Cabe, aqui, uma distinção importante, para se evitarem confusões no âmbito da teoria dos direitos humanos. A teoria das gerações (ou dimensões) dos direitos não foi desenvolvida nos mesmos termos da perspectiva que Marshall elaborou seu entendimento sobre os três elementos da cidadania. De acordo com essa teoria das gerações ou dimensões, os direitos humanos (ou fundamentais) teriam tido sua afirmação histórica de modo a se identificarem segundo três momentos históricos distintos (gerações de direitos) ou três processos históricos de evolução (dimensões), cada uma relacionada a um dos valores do tríptico da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade. Porém, conforme essa teoria de direitos humanos, os direitos de primeira dimensão são compostos tanto pelos direitos civis quanto pelos políticos; os direitos de segunda geração referem-se aos direitos sociais, e os de terceira geração, aos direitos difusos. Por sua vez, Marshall, que não escreveu sobre direitos difusos, distinguia os direitos sociais dos direitos civis e atribuía a estes, precedência histórica e a qualidade de causa dos direitos políticos (MASTRODI e AVELAR, 2017, p.p. 8-9).

Segundo Marshall (1967) os direitos civis se formaram no século XVIII. Os direitos políticos se formaram no século XIX e adviram do surgimento dos direitos civis e os direitos sociais surgiram no século XX (Marshall, 2002, apud Mastrodi e Avelar 2017)¹³. É oportuno se pontuar que Marshall (1967) teve como base o contexto da Inglaterra. Ele afirma que é por meio de uma construção histórica inglesa que se dá a construção da cidadania que ele propõe. Desta maneira, há que se ter em mente o fato de esta construção ter se dado de forma diversa em outros contextos. Por exemplo, no contexto brasileiro vivemos um processo longo de colonização, e também vivemos anos em uma ditadura militar. Estes contextos históricos fizeram com que nosso processo tenha acontecido de forma inversa ao proposto por Marshall (1967). Sobre este ponto Andrade et al 2012, apud Mastrodi e Avelar 2017 afirmam:

Nossa Carta Magna demonstra o que Andrade et al., com base em José Murilo de Carvalho, salientam: no caso brasileiro, temos um processo histórico invertido em relação àquele descrito por Marshall na construção da cidadania na Inglaterra, de forma que “no Brasil, em primeiro lugar vieram os direitos sociais, em seguida os direitos políticos, e por fim os direitos civis” (ANDRADE et al., 2012, p. 186, apud MASTRODI e AVELAR, 2017, p.22).

¹³ O artigo de Mastrodi e Avelar (2017) cita texto de Marshall (2002). MARSHALL, Thomas Humphrey, **Cidadania e Classe Social** [Ed. atual trad. e rev. Por EaD/CEE/MCT], 2. ed. Brasília: Senado Federal, Centro de Estudos Estratégicos, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002.

Ainda sobre este ponto, o próprio Carvalho (2001) afirma:

[...] vieram os direitos sociais, implantados no período da supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular (Getúlio Vargas). Depois vieram os direitos políticos [...] [A] expansão dos direitos do voto deu-se em outro período ditatorial, em que os órgãos de repressão política foram transformados em peça decorativa do regime [militar] [...] A pirâmide dos direitos no Brasil foi colocada de cabeça para baixo. (CARVALHO, 2001, p. 219-229)

Desta maneira, mais uma vez, vemos que este desenvolvimento dos Direitos Humanos se dá de forma diversa em diferentes contextos. Dornelles (2018, 2005) afirma que os Direitos Humanos são fruto de lutas sociais históricas, sendo assim, no curso da História, vivemos entre avanços e retrocessos. Dornelles (2005) assume uma concepção crítico-materialista de caráter histórico- estrutural. Pontua que “[...] por esta concepção, o reconhecimento de direitos e garantias resulta de um processo histórico marcado por contingências políticas, econômicas e ideológicas, e que se expressa através de uma conquista da história social (DORNELLES, 2005, p.123)”.

Afirma:

Os direitos e valores considerados fundamentais variam, assim, de acordo com o modo de organização da vida social e o contexto histórico. Dessa maneira, é que se torna impossível determinar um único fundamento absoluto dos Direitos Humanos. [...] o reconhecimento de direitos e garantias resultam de um processo histórico marcado por contingências políticas, econômicas e ideológicas, e que se expressa através de uma conquista histórica, social (DORNELLES, 2005.p.123).

Sobre esta construção histórica Dornelles (2005) pontua que o Renascimento Cultural e a Reforma Protestante trouxeram a valorização do indivíduo e a noção de livre arbítrio (DORNELLES, 2005, p.127). A burguesia se opõe ao Regime Feudal. Sobre este ponto, este autor traz que:

Foi a partir das lutas travadas pela burguesia europeia contra o Estado Absolutista que surgiram as condições para a instituição formal de um elenco de direitos que passariam a ser considerados fundamentais para a totalidade dos seres humanos (DORNELLES, 2005, p.128).

A Revolução Industrial trouxe uma elevada capacidade de produção nunca vista antes, porém as condições de trabalho eram deploráveis e as jornadas de trabalho eram extenuantes, isto incluindo mulheres e crianças na força de trabalho. Por conta deste patamar de coisas, a ideologia liberal começou a ser questionada pelo pensamento socialista (DORNELLES, 2005). Após a Revolução Industrial, os direitos econômicos, sociais e culturais surgiram. Estes direitos, segundo esta

concepção, seriam os direitos de segunda geração. Sobre isto, argumenta Bobbio (2004):

Numa sociedade em que só os proprietários tinham cidadania ativa, era óbvio que o direito à propriedade fosse levado a direito fundamental; do mesmo modo, também foi algo óbvio que, na sociedade dos países da primeira revolução industrial, quando entraram em cena os movimentos operários, o direito ao trabalho tivesse sido elevado a direito fundamental (BOBBIO, 2004.p.36).

Durante o século XIX, aconteceram as Reuniões da Internacional Socialista e também houve diversos congressos sindicais. A partir destes movimentos, surgiu esta segunda geração de direitos: os direitos econômicos, sociais e culturais.

Com a chegada do século XX, o mundo se deparou com guerras mundiais e a utilização de armas de destruição em massa. Após a segunda guerra mundial, o mundo tomou conhecimento dos crimes cometidos contra a humanidade (Tosi, 2008, Dornelles, 2005). Com o lançamento das bombas de Hiroshima e Nagasaki, o mundo conheceu os horrores do genocídio e do poder de destruição da humanidade pelas armas nucleares. Neste contexto, após a segunda grande guerra, a ONU (Organização das Nações Unidas) foi instaurada. Em 1948, a Declaração dos Direitos Humanos foi assinada. Este contexto deu origem à terceira geração de direitos, os direitos da solidariedade, que se referem a toda a humanidade. É importante salientar que na época em que a DUDH foi aprovada por 48 países com abstenção de 8 países socialistas e da África do Sul, muitos países do mundo ainda viviam sob o jugo do colonialismo. Sobre isto afirma Trindade (2003), apud Tosi (2008):

É oportuno também lembrar que a Declaração Universal foi proclamada em plena vigência dos regimes coloniais, e que, como afirma Damião Trindade: “Mesmo após subscreverem a Carta de São Francisco e a declaração de 48, as velhas metrópoles colonialistas continuaram remetendo tropas e armas para tentar esmagar as lutas de libertação e, em praticamente todos os casos, só se retiraram após derrotados por esses povos” (TRINDADE, 2003, apud TOSI, 2008, p.3).

Desta forma, não se pode afirmar que a Declaração trouxe paz em todos os lugares, nem que todas as nações ou países foram signatários da Declaração. Após a assinatura do documento, o consenso foi algo difícil de atingir, especialmente entre os blocos dos países capitalistas e dos socialistas. Sobre esta questão Tosi (2008) afirma:

Com efeito, nunca se alcançou um verdadeiro acordo sobre os direitos fundamentais. Se, na Declaração Universal de 1948, os blocos capitalista e socialista chegaram a um consenso, durante a guerra fria esse consenso foi sempre mais difícil. Quando, em 1966, se tratou de assinar um pacto sobre os direitos humanos que transformasse os princípios éticos da Declaração Universal em princípios jurídicos, os dois blocos

se separaram e foi preciso criar dois pactos. Grande parte dos países socialistas não assinou o “Pacto dos direitos civis e políticos”, assim como grande parte dos países capitalistas se recusou a assinar o “Pacto dos direitos econômicos e sociais”, entre eles os Estados Unidos que, ainda hoje, não reconhecem tais direitos como “verdadeiros direitos” (TOSI, 2008, p.3).

Como se pode perceber, as relações e a vigência dos direitos em diferentes países se dão de forma diversa. Sobre esta vigência nacional de regras de Direitos Humanos presentes na Declaração e nos tratados internacionais advogo que, se a nação assinou os documentos se comprometendo a cumprir os postulados nas Declarações e Conferências, as regras deveriam valer independentemente de legislação nacional (FERNANDES, 2015).

Segundo Tosi (2008) o processo após a assinatura da DUDH deu origem a quatro gerações de direitos. São elas:

- A primeira geração - os direitos civis e políticos: os direitos à vida, à liberdade, à propriedade, à segurança pública, proibição da escravidão, proibição da tortura, à igualdade perante a lei, proibição da prisão arbitrária, o direito a um julgamento justo, o direito de habeas corpus, o direito à privacidade do lar e ao respeito da própria imagem pública, à garantia de direitos iguais entre homens e mulheres no casamento, o direito de religião e de livre expressão do pensamento, à liberdade de ir e vir dentro do País e entre os países, a asilo político, a ter uma nacionalidade, à liberdade de imprensa e de informação, à liberdade de associação, à liberdade de participação política direta ou indireta, o princípio da soberania popular e as regras básicas da democracia: liberdade de formar partidos, de votar e ser votado (p.4);
- A segunda geração - os direitos econômicos, sociais e culturais: o direito à seguridade social, o direito ao trabalho e à segurança no trabalho, ao seguro contra o desemprego, a um salário justo e satisfatório, proibição da discriminação salarial, o direito a formar sindicatos, ao lazer e ao descanso remunerado, à proteção do Estado do Bem Estar Social, à proteção especial para a maternidade e a infância, à educação pública gratuita e universal, a participar da vida cultural da comunidade e a se beneficiar do progresso científico e artístico, à proteção aos direitos autorais e às patentes científicas (p.4);

- A terceira geração - os direitos a uma nova ordem internacional o direito à paz, ao desenvolvimento, a um ambiente natural sadio (p.4);
- E a quarta geração - direitos das gerações futuras (p.4).

Após a assinatura da DUDH, outros pactos e protocolos internacionais, que fazem parte da Carta Internacional dos Direitos do Homem, foram firmados. Tosi (2008, p.2) cita alguns deles:

- A Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960);
- A Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1966);
- O Pacto Internacional Relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 (assinado por 118 Estados);
- O Pacto Internacional Relativo aos Direitos Civis e Políticos, também de 1966 (assinado por 115 Estados), e os dois Protocolos Facultativos de 1966 e 1989;
- A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979);
- A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989);
- A Convenção para proteção e promoção da diversidade de expressões culturais (2005).

Após a assinatura da DUDH, constatou-se a necessidade de realização de Conferências reunindo os países signatários da Declaração, a fim de que se estabelecessem diretrizes acerca dos dispositivos contidos no documento. Três Conferências são dignas de nota nesta tese: a Conferência de Teerã (1968); A Conferência de Jomtien (1990) e a Conferência de Viena (1993). Faço algumas considerações acerca destas conferências.

A primeira conferência, a de Teerã, foi realizada em um período ainda marcado pela bipolarização da Guerra fria, entre abril e maio de 1968. Esta conferência havia sido designada para ser um marco comemorativo dos 20 anos da DUDH (Lindgren- Alves, 2000, p.p.17-18). Segundo este autor, os objetivos desta conferência foram: rever os progressos realizados desde a adoção da Declaração Universal; avaliar a eficácia dos métodos utilizados pelas Nações Unidas no campo dos Direitos Humanos, especialmente com respeito à eliminação de todas as formas

de discriminação racial e as práticas da política de apartheid; formular um programa de medidas a serem tomadas na sequência das celebrações do Ano Internacional dos Direitos Humanos.

Ainda sobre os objetivos da Conferência de Teerã aponta Dornelles (2004):

O objetivo da Conferência de Teerã foi, assim, a reavaliação sobre o tema dos direitos humanos e a sua internacionalização, resultando no fortalecimento da noção de universalidade dos direitos humanos, considerando-os indivisíveis. Assim, a indivisibilidade dos direitos e a sua universalidade passam a ser características que fundamentam ações globais na busca de soluções para problemas globais. Os problemas resultantes da miséria, da fome, o apartheid, a ameaça de extermínio de diversos grupos humanos, problemas enfrentados por diferentes países do mundo, foram importantes para esta nova visão global e universalizadora dos Direitos Humanos.

De maneira geral, pode-se afirmar alguns resultados desta conferência. Primeiramente, é apontada como ponto principal da Proclamação de Teerã a questão da superação da visão compartimentada dos Direitos Humanos, a indivisibilidade dos Direitos Humanos foi afirmada nesta Conferência, embora, de modo geral, esta afirmação não teve muitos efeitos práticos na época (Dornelles, 2004; Lindgren- Alves, 2000).

Ainda segundo Lindgren- Alves (2000) a Proclamação de Teerã foi pioneira em alguns pontos:

A Proclamação foi pioneira em alguns pontos importantes, como na condenação explícita à discriminação de gênero, afirmando que o status inferior a que as mulheres são relegadas em várias regiões do mundo é contrário à Carta das Nações Unidas e à Declaração Universal dos Direitos Humanos (art. 15); na redação de artigo específico sobre as aspirações dos jovens em conexão com os direitos humanos e liberdades fundamentais (art. 17); na preocupação com o analfabetismo como obstáculo à realização das “disposições da Declaração Universal” (art. 14); na referência aos desenvolvimentos científicos e tecnológicos como faca de dois gumes que abre imensas perspectivas de progresso ao mesmo tempo em que ameaça os direitos e liberdades (art.18)
(LINDGREN-ALVES, 2000, p. 19).

Apesar destas contribuições, a Proclamação de Teerã foi pouco inovadora. Como mencionado anteriormente, mesmo no tocante à indivisibilidade, não contribuiu para efeitos práticos.

A Conferência de Jomtien realizada em 1990 teve como tema específico a educação. Seu objetivo era tecer compromissos mundiais relativos à educação. Visava efetivar compromissos das nações a fim de garantir a todos e todas os conhecimentos básicos para uma vida digna. A UNESCO, a UNICEF, o Banco Mundial e várias ONGs participaram das discussões. A Conferência de Jomtien

resultou na elaboração da Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. O documento traz definições sobre as necessidades básicas de aprendizagem e as metas a serem atingidas relativas à educação básica, bem como compromissos dos Governos e outras entidades. A partir desta conferência e da elaboração deste documento, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos. Vejamos o preâmbulo desta Declaração:

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.¹⁴

A Declaração de Jomtien é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação. A Declaração contemplou a educação para todos em dez artigos principais cujos temas são: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque no tocante a uma visão mais abrangente e a um compromisso renovado; universalizar o acesso e promover a equidade; concentrar atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar recursos e, por fim, fortalecer a solidariedade internacional. Em seu artigo 3º, a Declaração de Jomtien tem como tópico principal "universalizar o acesso à educação e promover equidade". Os três primeiros itens que compõem este artigo abordam o tema da qualidade:

¹⁴A Declaração Mundial sobre Educação para todos pode ser acessada no site: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

ARTIGO 3

UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

Pode-se constatar que o termo qualidade aqui é mencionado de forma geral, não se atendo aos conceitos de qualidade, nem refletindo acerca desta temática. A única menção um pouco mais específica é a menção a “um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem”. Também não há uma discussão mais aprofundada sobre qual seria este padrão mínimo de qualidade.

Em seu item quatro, a Declaração de Jomtien aborda o compromisso com a educação dos grupos excluídos como os pobres, as crianças das zonas rurais, os povos indígenas e as minorias étnicas e raciais. No item cinco, explicita sobre a educação das pessoas com deficiências. A seguir, trago os itens da Declaração referentes a estes pontos:

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Em seguida, a Declaração pontua os objetivos e metas a serem atingidas nacionalmente e internacionalmente. Explicita também alguns planos de ação. A qualidade educacional é mencionada nesta Declaração, mas de forma geral, sem entrar em detalhes de conteúdos, ou reflexões acerca de suas conceituações. O que considero importante ainda salientar é que a Declaração menciona a palavra “equidade” e traz a importância da educação para os grupos menos favorecidos.

A partir do compromisso assumido na Conferência de Jomtien, no Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos foi elaborado. A meta principal do Plano era assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida¹⁵.

A terceira conferência destacada é a Conferência de Viena realizada em 1993. Ela teve como objetivo central a efetivação de direitos através de um aprimoramento dos sistemas internacionais de proteção (Dornelles, 2006, p.45). Nesta conferência, a defesa dos princípios da universalidade e da indivisibilidade dos direitos esteve presente. Faço alguns comentários acerca do contexto histórico que envolveu a época desta conferência, pontuando também alguns aspectos sobre os resultados advindos dela. Primeiramente, um importante fato histórico é digno de nota: a derrubada do muro de Berlim, muro este que separava a Alemanha Ocidental da Alemanha Oriental. A divisão entre as duas representava uma distinção entre os dois tipos de Estado, o capitalista e o socialista e a queda do muro unificando as duas Alemanhas representou uma vitória para o Estado liberal. Lembro a sensação geral de que o Ocidente tinha conseguido salvar a Alemanha Oriental “atrasada”. Sobre este período Lindgren- Alves (1994, p.1) afirma:

Se é factível referir determinadas épocas históricas por meio das obras intelectuais mais significativas do período, é útil lembrar que o ano de 1989, quando primeiro se lançou na ONU a idéia da convocação de uma nova Conferência Mundial de Direitos Humanos (Resolução 44/ 156 da Assembleia Geral), foi o ano da publicação do artigo de Francis Fukuyama sobre O Fim da História? na revista trimestral norte-americana "The National Interest". Tendo por pano de fundo a vitória do Ocidente capitalista e liberal na Guerra Fria, confirmada emblematicamente naquele ano pela queda do Muro de Berlim, a visão de Fukuyama, que tanto entusiasmou políticos e ideólogos do Primeiro Mundo, sintetizava o final hegeliano da dialética da História na forma do Estado liberal das sociedades desenvolvidas do Ocidente, em cuja direção todos tenderiam inapelavelmente a orientar-se. O que o mundo estava então testemunhando poderia ser, em suas palavras: "...não apenas a conclusão de um período particular da história do pós-guerra, mas o fim da história, isto é, o ponto final da evolução ideológica da humanidade e a universalização da democracia liberal do Ocidente como forma final do Governo humano" (LINDGREN-ALVES, 1994,p.1).

Esta sensação de vitória do Estado liberal frente à Alemanha Oriental que culminou na queda do Muro de Berlim, não foi uma sensação duradoura. As

¹⁵ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>>. Acesso em: 28 de abr. 2020.

divergências e muitos conflitos continuaram no mundo, especialmente pelos valores promovidos pelo Estado Liberal que nada têm a ver com Estado Social de bem-estar, mas está relacionado aos valores monetários e ligados ao poder de consumo. Sobre esta ilusão de vitória traz Lindgren- Alves (2000, p. 15):

A década de 90, que se iniciou tão cheia de esperanças, encerra-se com perplexidade e incertezas. As expectativas otimistas de um novo mundo de cooperação e respeito pelos direitos humanos, propiciadas pelo desmonte do Muro de Berlim, logo se desvaneceram. A idéia de liberdade, que inspirava a onda democratizante da virada do decênio, viu-se rapidamente reduzida à da liberdade de mercado. Intrinsecamente desinteressado em valores não-monetários e comprovadamente incapaz de produzir por si só a democracia, o mercado livre da economia mundializada convive, sem problema de escrúpulos, não somente com o desemprego e a exclusão “estruturalizados”, mas também com os fundamentalismos mais esdrúxulos, religiosos e seculares. Enquanto a volatilidade do capital financeiro ergue e derruba economias com a rigidez do fogo-fátuo, as “limpezas étnicas” e as tentativas de impedi-las marcam o cenário deste fim de século (LINDGREN-ALVES, 2000, p.15).

A disputa de poder entre os Estados Liberais e os Estados Socialistas remanescentes ainda era algo que impactava ao se tentar atingir um denominador comum. Os Estados Liberais sempre desejando proteção aos direitos individuais e políticos, enquanto os Estados Socialistas estavam mais na direção dos direitos coletivos. Segundo Lindgren- Alves (2000, p 24):

O Ocidente desenvolvido se mostrava cada dia mais exigente nas propostas de novos mecanismos de controle voltados para a proteção dos direitos civis e políticos postulados na tradição liberal, secular e individualista, enquanto o Oriente assumia posturas cada dia mais defensivas das respectivas culturas, com ênfase nas obrigações individuais e direitos coletivos. A essas divergências civilizacionais se sobrepujam as disputas ideológicas entre os países capitalistas mais ortodoxos e os remanescentes socialistas. Em posições intermediárias se colocavam a América Latina e a África: a primeira, já quase totalmente redemocratizada, assumia, com raras exceções, sua posição geo-estratégica no Ocidente e a herança cultural iluminista, sem abdicar de reivindicações por um ordenamento mais justo; a segunda, não-ocidental, mas sem o peso de culturas milenares, procurava valorizar seu processo incipiente de democratização e obter apoio econômico (LINDGREN-ALVES, 2000, p.24).

Como se pode perceber, a realização de uma Conferência reunindo várias nações com o objetivo de estabelecer um documento comum não foi algo trivial, especialmente porque estes Estados deveriam se comprometer com resultados internos de proteção aos Direitos Humanos. Nesta conjuntura as ONGs e as entidades da sociedade civil tiveram o seu papel. Antes da realização da conferência houve fóruns onde estas ONGs e entidades se reuniram em eventos. Estes encontros visavam estabelecer um consenso na elaboração de recomendações, sugestões a serem levadas em conta na conferência (Lindgren-Alves 2000).

Ainda segundo Lindgren- Alves (2000), seis eram os objetivos da Conferência de Viena, são eles (p.25):

1. avaliar os progressos e os obstáculos desde a adoção da DUDH;
2. verificar as relações entre o desenvolvimento e o desfrute dos Direitos Humanos;
3. examinar meios e modos para aprimorar a implementação das normas e instrumentos existentes de Direitos Humanos;
4. avaliar a eficácia dos métodos e mecanismos usados pelas Nações Unidas no campo dos Direitos Humanos;
5. formular recomendações concretas para aumentar a eficácia dos mecanismos e atividades das Nações Unidas por intermédio de programas destinados a promover, encorajar e monitorar o respeito aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais;
6. fazer recomendações com vistas a assegurar os recursos financeiros e de outra ordem, necessários às atividades das Nações Unidas na promoção e proteção dos Direitos Humanos e liberdades fundamentais.

Segundo Dornelles (2004), “o documento final da Conferência de Viena, buscou um consenso possível concluindo com a defesa dos seguintes princípios: a) o caráter universal dos Direitos Humanos; b) a indivisibilidade e interação entre os Direitos Humanos; c) o desenvolvimento como requisito para a democracia; d) o papel de controle e fiscalização das ONGs” (Dornelles 2004, p.189).

Como resultados, pode-se afirmar que o documento final traz mais sensibilização acerca dos temas dos Direitos Humanos. Primeiramente está presente no documento uma reafirmação da universalidade dos Direitos Humanos e o reconhecimento do papel das ONGs na luta pela garantia de direitos. Além destes pontos, está explícita a condenação de todas as formas de terrorismo; a questão do racismo e da xenofobia; deu-se ênfase aos direitos das mulheres, ao tema da infância, das minorias étnicas, dos refugiados, dos indígenas. Os países se comprometeram a elaborar legislações internas a fim de efetivar e garantir direitos. Uma lacuna foi a não menção a recursos para financiamento de ações para executar tais políticas e ações (Dornelles, 2004).

Sobre a Declaração final, pontua Lindgren- Alves (2000):

Sua Declaração Final permanece como o documento internacional mais abrangente e legítimo (porque adotado por consenso planetário) sobre os direitos humanos de que dispõe a humanidade. Se observada a sério, como parâmetro normativo e instrumento de cobrança, por todos os agentes capazes de influir na conjuntura atual, pode ainda servir de bússola para o reencontro de nortes perdidos em nossa realidade desorientada (LINDGREN- ALVES, 2000, p.16).

Após a assinatura da DUDH e as conferências que aconteceram posteriormente, podemos constatar novas demandas relativas aos Direitos Humanos. A preocupação com o meio ambiente foi algo que trouxe outras necessidades. Há que se pensar na conservação do planeta para o futuro da humanidade. Também questões relativas às diversidades estavam em pauta. Estas necessidades culminaram em uma quarta geração de direitos (PIOVESAN, 2006; COMPARATO, 2004). Mesmo após a postulação e a positivação destes direitos nacional e internacionalmente, não se pode negar que ainda estamos longe de uma efetivação de direitos plena para todos e todas. Esta negação de direitos e sua não efetivação é ainda maior nas populações mais subalternizadas, nas populações mais pobres, por exemplo. Sobre esta violação de direitos, aponta BOBBIO, 2004, p. 25:

O problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico, e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro de garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (BOBBIO, 2004, p.25).

Como podemos constatar, os Direitos Humanos podem ser considerados resultados de lutas históricas. Esta é uma das afirmações mais importantes relativas aos Direitos Humanos. A construção destes direitos através de gerações, como já foi apresentada aqui, é uma visão considerada hegemônica e ocidentalcentrada. Ao finalizar este subitem, acho oportuno apresentar algumas razões pelas quais estou considerando esta construção acerca dos Direitos Humanos como hegemônica nesta pesquisa.

- Trata-se de uma construção ocidental e eurocêntrica.
- Traz, a meu ver, a afirmação da universalidade e da igualdade como premissas.
- Mesmo havendo muitos países que viviam sob o jugo de serem colônias quando da aprovação da DUDH, o tema do colonialismo, e uma rejeição a ele, não foi colocado como prioridade.

- Não houve propostas claras, mais propositivas, e até alguma proposta de ações internas nos países visando uma mudança substancial no *status quo* relativo ao tema da desigualdade.
- O tema da desumanização do humano não é tocado.
- Nações se utilizaram e ainda se utilizam do discurso ocidental de Direitos Humanos a fim de justificar invasões e extermínio de populações consideradas inferiores na visão ocidentalocêntrica.
- O desenvolvimento econômico ainda é usado como justificativa para violações de Direitos Humanos.

Isto posto, trago a seguir algumas contribuições acerca da concepção contra-hegemônica dos Direitos Humanos.

4.2.2 Concepção contra - hegemônica dos Direitos Humanos

Nesta perspectiva, um dos autores mais significativos que privilegio neste item, é o sociólogo português Boaventura Sousa Santos.

Santos (2013) explicita a necessidade de haver uma reconstrução teórica com relação aos Direitos Humanos. Este autor pontua a urgência de uma “hermenêutica de suspeita” em relação à concepção hegemônica dos Direitos Humanos. Como argumento, afirma que as concepções hegemônicas são vinculadas a uma matriz dominante, uma matriz liberal e ocidental e que precisamos estar atentos às cinco ilusões que constituem o senso comum dos Direitos Humanos convencionais (Santos, 2013, p.45). São elas: a ilusão teleológica, a ilusão do triunfalismo, a ilusão da descontextualização, a ilusão do monolitismo e a quinta ilusão, a do antiestatismo.

A ilusão teleológica consiste em ver a história da frente para trás, como uma evolução linear, segundo Santos é ler a história passada como um caminhar linearmente orientado (SANTOS, 2013, p.45).

A ilusão do triunfalismo apresenta os Direitos Humanos como um bem humano incondicional. Baseia-se na ideia de que o bem maior triunfou, e este bem são os Direitos Humanos. Toma como pressuposto que as outras formas de dignidade humana, que de certa forma competiram com os Direitos Humanos, são

inferiores a estes. Segundo Santos (2013), é necessário refletir criticamente sobre “as razões da superioridade ética e política dos Direitos Humanos” (SANTOS, 2013, p.46).

A ilusão da descontextualização lembra que muitas vezes os Direitos Humanos foram usados em contextos diferentes e, em algumas ocasiões, serviram como arma política e com objetivos contraditórios. O autor cita o exemplo da chegada de Napoleão Bonaparte ao Egito, quando Napoleão justifica a invasão dizendo que sua missão era punir os usurpadores dos direitos do povo egípcio, sendo assim, legitimou-se uma invasão com o discurso de reestabelecer direitos.

A ilusão do monolitismo nega ou minimiza as tensões e as contradições internas das teorias dos Direitos Humanos. Sobre esta tensão, argumenta Santos (2013, p.p.49-50):

Desde o início, os direitos humanos cultivam a ambiguidade de criar pertença em duas grandes coletividades. Uma é a coletividade supostamente mais inclusiva à humanidade, daí os direitos humanos. A outra é uma coletividade muito mais restrita, a coletividade dos cidadãos de um determinado Estado. (...) Os direitos humanos surgem como um patamar mais baixo de inclusão, um movimento descendente da comunidade mais densa de cidadãos para a comunidade mais diluída da humanidade (SANTOS, 2013, p. 49-50).

Desta maneira, pode-se constatar as tensões internas nas teorias de Direitos Humanos. A tensão entre humanidade, ou seja, algo para todos os seres humanos e algo que é considerado juridicamente válido nos Estados é uma tensão a se considerar.

Por fim, a quinta ilusão do antiestatismo. Desde as Revoluções Francesa e Americana, consolidou-se uma ideia de que, para haver respeito aos Direitos Humanos, bastava uma atitude negativa do Estado, sendo assim, este deveria abster-se de agir, não violar direitos, uma não ação estatal. Para Santos (2013), com a emergência dos direitos sociais e econômicos, há a necessidade de uma ação positiva do Estado. Desta forma, este Estado deve ter ações no intuito de garantir direitos.

Estas são as cinco ilusões apresentadas por Santos (2013). A partir daí, o autor traz a importância de ter presente estas ilusões a fim de se construir uma concepção contra - hegemônica de Direitos Humanos. Aborda então esta reconstrução contra- hegemônica e intercultural dos Direitos Humanos e, para isto, analisa algumas tensões presentes com relação ao tema e contribui com caminhos teóricos a trilhar nesta reconstrução. São nove as tensões que menciona: a tensão

entre o universal e o fundacional; a tensão entre o individual e o coletivo; a tensão entre o Estado e o anti-Estado; a tensão entre o secular e o pós-secular; a tensão entre os Direitos Humanos e os deveres humanos; a tensão da razão entre a continuidade dos Direitos Humanos e as descontinuidades dos regimes políticos; a tensão entre os direitos dos humanos e dos não humanos; a tensão entre igualdade e o reconhecimento da diferença e, por último, a tensão entre o desenvolvimento e a autodeterminação (idem). Passo então a tecer alguns comentários sobre cada tensão.

A primeira é a tensão entre o universal e o fundacional. O universal é o que é válido em qualquer contexto, já o fundacional é algo único e disto deriva a sua importância (SANTOS, 2013). Ainda, segundo este mesmo autor, este caráter denominado de universal “é produto da transformação histórica do fundacional eurocêntrico, ocidental” (SANTOS, 2013, p.59). Vejamos o que diz Santos (2013) sobre o universal e o fundacional:

Diz-se universal aquilo que é válido independentemente dos contextos; idealmente, é válido em todos os tempos e lugares. É representativo pela sua extensividade. O fundacional, pelo contrário é algo que tem importância transcendente por ser único. É aquilo representativo pela intensidade. Representa uma identidade específica que tem memória, história e raízes. O seu caráter único e específico pode ser uma força tão poderosa quanto a universalidade e generalidade do universal (SANTOS, 2013, p. 57).

Esta tensão está diretamente ligada à produção de exclusões e está na origem da tensão entre o princípio da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença. (SANTOS, 2013). Há um caminho, contudo para superar esta tensão entre o universal e o fundacional (idem). Este, segundo o autor, é um caminho de contra-hegemonia. Santos (2013) sugere então uma busca pelo que denomina de “cosmopolitismo subalterno”, construído desde baixo, vindo das lutas nos movimentos e nas organizações de excluídos em diversos lugares do mundo. Desta maneira, estes grupos serão ouvidos e esta tensão entre universal e o fundacional seria diminuída, ou pelo menos haveria maior reflexão acerca deste tema, desta tensão.

A segunda tensão pontuada por Santos (2013) é a tensão entre os direitos individuais e os direitos coletivos. Esta é uma dicotomia presente permanentemente nas discussões acerca dos Direitos Humanos. O que tem mais importância, os direitos individuais, ou os direitos coletivos? Em 2020 estamos vivendo uma pandemia mundial. As pessoas estão sendo contaminadas por um vírus. As

autoridades pedem o isolamento da população em suas casas, pensando no bem da humanidade, da coletividade. Nesta situação, temos visto pessoas não cumprindo as ordens das autoridades. Muitos ainda pensando somente em si, no seu direito de ir e vir. Esta tensão entre os direitos individuais e coletivos é algo muito presente. No momento da assinatura de DUDH, por exemplo, só foram considerados sujeitos de direitos o Estado e o indivíduo. Muitos povos não eram considerados Estados, e por isto, ficaram de fora (SANTOS, 2013). Sobre esta tensão discorre Santos (2013):

Porque os direitos coletivos não entram no cânone originário dos direitos humanos, a tensão entre os direitos individuais e direitos coletivos decorre da luta histórica dos grupos sociais que, por serem excluídos ou discriminados enquanto grupos, não podiam ser adequadamente protegidos por direitos humanos individuais. A luta das mulheres, dos povos indígenas, dos povos afrodescendentes, dos grupos vitimizados pelo racismo, dos gays e das lésbicas marcaram os últimos cinquenta anos do processo de reconhecimento dos direitos coletivos, um reconhecimento sempre muito contestado e sempre em vias de ser revertido. [...] Os direitos coletivos existem para minorar ou eliminar a insegurança e a injustiça de coletivos de indivíduos que são discriminados e vítimas sistemáticas de opressão [...]. (SANTOS, 2013, p.p.64-65).

Desta forma, há sempre esta tensão entre os direitos individuais e os direitos coletivos. Esta tensão tem também se refletido nas políticas. Muitas pessoas no Brasil, por exemplo, são contra a política de cotas raciais nas universidades. Alegam que os negros e pardos tomam a vaga dos brancos, que se consideram mais preparados. Mais um exemplo de como uma política que visa equidade na sociedade, de forma coletiva, pode se chocar no que pode ser considerado individual.

A terceira tensão é a do Estado e do anti-Estado. Aqui Santos (2013) cita a concepção de Direitos Humanos segundo a lógica das gerações de direitos e menciona que na maioria dos países a história relativa aos Direitos Humanos ocorreu de forma acidentada e com descontinuidades, entre avanços e retrocessos. Na teoria liberal estão presentes os direitos civis e políticos. Ao contrario destes, os direitos econômicos e sociais são de prestação do Estado (idem). Aí se encontra o ponto nevrálgico desta questão. O Estado liberal incentivando o estado mínimo e, ao mesmo tempo, o Estado de bem estar social que depende da intervenção, da ação estatal. Sobre este ponto, diz Santos (2013):

Ao contrário dos direitos cívicos e políticos, os direitos econômicos e sociais consistem em prestações do Estado, pressupõem a cooperação ativa deste e assentam numa luta política pela apropriação social dos excedentes captados pelo Estado através dos impostos [...] A efetivação destes direitos humanos depende totalmente do Estado e por isso implica uma transformação da natureza política da ação do Estado. Esta transformação ocorreu na passagem do Estado Liberal ou de direito para o Estado social de direito [...]. (SANTOS, 2013, p. 66).

No Brasil temos vivido reflexos desta tensão diariamente. Tivemos, em 2018, eleições de muitos deputados, senadores e o presidente que preconizam o Estado neoliberal, sendo assim, acham necessária a privatização de bens públicos e valorizam o Estado mínimo. O que se apresenta no Brasil, porém, é a necessidade de tutela estatal, de cuidado estatal com os menos favorecidos, visto que, no Brasil, a desigualdade assola o país. O que acontece na verdade e principalmente neste momento de crise, é a necessidade do setor público, da saúde pública, da educação pública, etc.

Em seguida, a quarta é a tensão entre secularismo e pós-secularismo. Segundo Santos (2013) a solução ocidental para a questão religiosa foi transferir a religião para a esfera individual e, sendo assim, o âmbito público ficaria secularizado e, *a priori*, os conflitos religiosos não teriam lugar na esfera pública. Ouve-se sempre a expressão “o Estado é laico, diz a nossa Constituição”. No entanto, as religiões impactam sim na esfera pública. Muitos políticos são eleitos porque confessam determinadas religiões e isto tem impacto direto nas políticas implementadas.

A quinta tensão é entre os Direitos Humanos e deveres humanos. Nesta tensão, Santos (2013) aponta que, na conceituação ocidental dos Direitos Humanos, em como estes foram construídos, houve uma atenção maior aos direitos e menos aos deveres. O autor traz ainda que outras culturas privilegiam os deveres e nem tanto os direitos. Isto causa estranhamento e é um desafio para a tradução intercultural entre as gramáticas de dignidade humana e esta assimetria não pode deixar de ser abordada.

A sexta é a tensão entre a razão de Estado e a razão dos direitos, ou também pode ser chamada de tensão entre a continuidade dos Direitos Humanos e as discontinuidades dos regimes políticos. Este é um tema de necessária presença nesta pesquisa. É importante explicitar que a efetivação de direitos e a existência destes devem acontecer independentemente de sistemas de governo. Esta tensão

abarca muitas outras que remetem aos diferentes regimes políticos, interesses, filosofias, direitos nacional e internacional e lutas políticas (SANTOS, 2013a). Estas tensões têm se desenrolado de forma mais específica no Brasil depois da ditadura militar. Infelizmente, no Brasil não tivemos uma justiça de transição de alta intensidade, sendo assim, muitos crimes da época da ditadura militar no Brasil seguem sem punição, devido também à nossa Lei de Anistia de 1979. Esta falta de punição, mas não somente ela, cria uma impunidade que fomenta o cometimento de outros crimes que violam os Direitos Humanos no Brasil. Há em nosso país quem diga que a ditadura não existiu e que crimes, como os crimes de tortura não foram cometidos, ou foram necessários naquele contexto histórico. Advogo que, se nossa justiça de transição tivesse sido mais punitiva, talvez hoje estes discursos estivessem mais esvaziados. A justiça de transição tem também um caráter educativo.

A sétima tensão é entre o humano e o não humano. Mais a frente nesta pesquisa me aprofundarei um pouco mais sobre a questão da desumanização do humano. Santos (2013) afirma que a raiz ocidental nem é pensável sem o conceito de sub-humanidade. Esta reflexão acerca da humanidade ou da não humanidade é uma questão presente em nossa sociedade. Os dizeres “bandido bom é bandido morto” estão aí para confirmar que o caráter de humanidade não é considerado presente em todos os humanos. Sobre a tensão entre o humano e o não humano, Santos assim se expressa:

Esta tensão tem duas dimensões. Por um lado, a universalidade dos direitos humanos conviveu sempre com a ideia de uma “deficiência” originária da humanidade, ideia de que nem todos os seres com fenótipo humano são plenamente humanos e não devem por isso se beneficiar do estatuto de dignidade conferidos à humanidade (SANTOS, 2013.p.76).

A oitava tensão é a tensão entre igualdade e o reconhecimento da diferença. Por um lado tem-se o princípio da igualdade e por outro, o direito à diferença. Santos (2013) aborda que a luta pela igualdade enquanto território de lutas pela redução das desigualdades socioeconômicas apareceu bem depois dos direitos sociais e econômicos. Este paradigma só foi questionado após a organização dos grupos sociais discriminados e excluídos. Sobre este ponto, Santos (2013) afirma:

As diferenças sexuais e étnico-culturais passaram a ser valorizadas como formas próprias de pertença legítima a coletivos mais amplos e portadores de uma dignidade apenas negada pelos preconceitos dominantes sexistas, racistas, colonialistas. A ideia do fundacional /identitário passou a disputar monopólio da ideia do universal/igualitário até então incontestado. A partir de então a luta contra a discriminação e a exclusão deixou de ser uma luta pela integração e pela assimilação da cultura dominante [...] para passar a ser uma luta pelo reconhecimento da diferença (SANTOS, 2013, p.79).

Para que tenhamos uma reconceitualização contra-hegemônica dos Direitos Humanos, esta tensão merece maior atenção. Para uma concepção verdadeiramente intercultural, que aborde o tema da diferença como riqueza, é necessária uma abordagem que favoreça o reconhecimento das diferenças e das diversidades e o empoderamento das “minorias”¹⁶ em nossa sociedade e não o seu silenciamento¹⁷.

A nona e última tensão é entre o direito ao desenvolvimento e o direito a um ambiente saudável, direito à terra e o direito à saúde. Neste ponto, Santos (2013) traz que, ao pleitearmos o direito ao desenvolvimento, podemos estar trazendo problemas e violando outros direitos como o direito ao meio ambiente, à terra, à saúde. O autor cita alguns exemplos como o do agronegócio que visa o desenvolvimento e o aumento da produção, mas, ao mesmo tempo, faz uso de agrotóxicos que atentam contra a nossa saúde. Da mesma maneira, ao se querer aumentar as áreas cultiváveis, se desmata a Amazônia ou se invadem terras indígenas, por exemplo.

Os estudos do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos são de grande valia e base central nesta pesquisa, principalmente na abordagem de contra-hegemonia dos Direitos Humanos.

Outro autor de grande valia neste contexto é Joaquín Herrera Flores (2009; 2003), jurista espanhol, professor da Universidad Pablo Olavide, em Sevilha. Este autor se situa criticamente em relação à visão tradicional acerca dos Direitos Humanos e aponta para a necessidade de reinvenção desta temática. Afirma:

Pretendemos, assim, expor as bases de uma “teoria realista e crítica” dos direitos que não fique encerrada atrás das grades da jaula de ferro da teoria tradicional. Procuremos uma teoria que apresente novas reflexões e novas práticas que nos tirem do círculo vicioso em

¹⁶ Sobre o termo minorias trago os dizeres de Andrade (2009) que são os mesmos que considero para esta pesquisa acerca deste termo:

[...] não podemos esquecer que “maioria” e “minoría” são conceitos relativos e ambíguos. Não os uso aqui no sentido quantitativo, numérico. Mas com relação aos poderes, às vantagens e ao reconhecimento que determinados grupos têm na sociedade (ANDRADE. 2009: p.23).

¹⁷ Voltarei a este tema mais a frente nesta pesquisa.

que caíram as proclamas idealistas acerca dos direitos humanos. A partir dessas idealizações do jurídico, propõem-se cada vez mais textos e convenções de direitos humanos que parecem conviver sem maior problema com cada vez mais e mais violações desses mesmos direitos. Tentemos sair desse círculo vicioso para começar com a formulação da nossa teoria crítica (HERRERA FLORES, 2009, p.54).

Herrera Flores traz então quatro condições e quatro deveres básicos para termos o que ele denomina como “teoria realista e crítica dos Direitos Humanos”. Vejamos estas condições que propõe (Herrera Flores; 2009):

1. assegurar uma visão realista do mundo, orientar o entendimento da realidade para poder orientar racionalmente a atividade humana;
2. o pensamento crítico deve desempenhar um forte papel de conscientização que ajude na luta contra o adversário;
3. não devemos esquecer que o direito é um produto cultural que tem determinados objetivos em processos hegemônicos de divisões social, sexual, étnica e territorial. Desta maneira, este pensamento crítico deve surgir em coletividades sociais determinadas para que estas elaborem uma visão alternativa de mundo e sintam-se seguras ao lutar pela dignidade;
4. precisamos de uma teoria crítica que seja consciente da complexidade grupal em que vivemos. Fazer isto nos obrigará a trabalhar em nossa realidade e sair o quanto se puder do marco hegemônico.

Como um resumo destas considerações, Herrera Flores afirma que:

Uma teoria crítica do direito deve se sustentar, então, sobre dois pilares: o reforço das garantias formais reconhecidas juridicamente, mas, igualmente, o empoderamento dos grupos mais desfavorecidos ao lutar por novas formas, mais igualitárias e generalizadoras, de acesso aos bens protegidos pelo direito (HERRERA FLORES, 2009, p. 59).¹⁸

A fim de construir este caminho de uma teoria crítica em relação aos Direitos Humanos, Herrera Flores (2009) salienta ainda cinco deveres. O primeiro é o dever de “reconhecimento”. Precisamos reconhecer que todos e todas temos a possibilidade de reagir culturalmente frente ao nosso entorno. O segundo dever é o “respeito”. É necessário aprender a distinguir os que têm posição de privilégio e os que têm posição de subalternização / subordinação. O terceiro dever é o da

¹⁸ Acerca do tema do “empoderamento” dos subalternizados me dedicarei com mais vagar neste capítulo em item mais a frente nesta pesquisa.

“reciprocidade”, ou seja, saber devolver o que se tomou dos outros na construção dos privilégios. O quarto dever é o da “responsabilidade”. Assumir a parte que nos cabe na subordinação dos outros. O quinto e último dever pontuado por Herrera Flores (2009) é o da “redistribuição”. Sobre este dever, afirma:

Em quinto lugar, a redistribuição; ou seja, o estabelecimento de regras jurídicas, fórmulas institucionais e ações políticas e econômicas concretas que possibilitem a todos não somente satisfazer as necessidades vitais “primárias” – elemento por demais básico e irrenunciável –, mas, além disso, a reprodução secundária da vida, quer dizer, a construção de uma “dignidade humana” não submetida aos processos depredadores do sistema impostos pelas necessidades de benefício imediato que caracterizam o modo de relações baseado no capital; sistema no qual uns têm nas suas mãos todo o controle dos recursos necessários para dignificar suas vidas, e outros não têm mais que aquilo que Pandora não deixou escapar dentre suas mãos: a esperança de um mundo melhor. Somente desse modo poderemos construir uma nova cultura de direitos humanos que tenda à abertura e não ao fechamento da ação social (HERRERA FLORES, 2009, p. 62).

Herrera Flores não deixa de apontar as dificuldades que encontramos no mundo atual para colocar em prática este paradigma dos Direitos Humanos. Um problema que o autor aponta é o neoliberalismo. Pontua que a influência dos mercados e a tendência de valorização do Estado mínimo se fazem presentes no mundo contemporâneo e afetam diretamente as políticas e, conseqüentemente, o tema dos Direitos Humanos.

Para ele, falar de Direitos Humanos no mundo contemporâneo significa enfrentar desafios completamente diferentes dos que tiveram de enfrentar os redatores da Declaração Universal de 1948. Nas décadas posteriores à “nossa” Declaração, os economistas e políticos keynesianos reformularam os espaços produtivos e institucionais em benefício de uma “geopolítica de acumulação capitalista baseada na inclusão” que fixou as bases do chamado Estado de bem-estar. Nessa época, proliferaram os pactos entre capital e trabalho nos quais o Estado era o garantidor e árbitro da distribuição da riqueza. Entretanto, a partir do princípio dos anos setenta e até hoje em dia, grande parte desse edifício desabou em razão da extensão global de uma “geopolítica de acumulação capitalista apoiada na exclusão”, que recebeu o nome de neoliberalismo, em que prevalecem as desregulamentações dos mercados, dos fluxos financeiros e da organização do trabalho, com a conseqüente erosão das funções sociais do Estado. Se na fase de inclusão os direitos representavam as barreiras contra os “desastres” que eram produzidos pelo mercado (efeitos não intencionais de ações intencionais), na fase

de exclusão é o mercado quem dita as normas que permitem que sejam superadas, principalmente pelas grandes corporações transnacionais, as “externalidades” e os obstáculos que os direitos e instituições democráticas opõem ao desdobramento global e total do mercado capitalista (HERRERA FLORES, 2009, p.145).

Feitas essas considerações acerca das contribuições dos autores Santos (2013) e Herrera Flores (2009), pode-se identificar alguns pontos de interseção. Primeiramente, a necessidade de uma reflexão crítica acerca da conceituação hegemônica dos Direitos Humanos. Ter em mente que os Direitos Humanos são uma invenção ocidental nortecêntrica. A partir desta reflexão, os dois autores pontuam a necessidade de uma mudança de paradigma. Santos (2013) propõe uma reconceitualização dos Direitos Humanos, enquanto Herrera Flores (2009) propõe uma nova teoria crítica acerca dos Direitos Humanos. Ambos os autores destacam a dignidade humana, a necessidade de humanização, de voltar o olhar aos subordinados, como denomina Herrera Flores, ou os subalternizados, na denominação de Santos. O tema da diferença está presente nas contribuições de ambos. Os grupos minoritários, oprimidos, as diferenças sexuais, étnico-culturais estão presentes e a sua luta por direitos também. Sendo assim, Santos (2013) e Herrera Flores (2009) têm como panorama a necessidade de modificação do *status quo* social, desta maneira, as contribuições destes autores são consideradas contra-hegemônicas nesta tese.

Este subitem apresentou as abordagens hegemônica e contra-hegemônica dos Direitos Humanos que a pesquisa privilegia. Na conceituação hegemônica foi feito um breve histórico e destacadas algumas considerações sobre a visão ocidental dos Direitos Humanos, como as gerações de direitos, a perspectiva universal e a ênfase na afirmação da igualdade. Em seguida foi apresentada a concepção contra-hegemônica dos Direitos Humanos com ênfase nas contribuições de Santos (2013), Herrera Flores (2009). No próximo item, apresento o subtema da Educação em Direitos Humanos e pontuo os aspectos da pesquisa inseridos neste subtema.

4.3 Educação em Direitos Humanos – contribuições teóricas

Este item focaliza o tema da Educação em Direitos Humanos. Primeiramente, aborda um breve histórico da Educação em Direitos Humanos no Brasil. Em seguida privilegia algumas dimensões importantes para a Educação em Direitos Humanos: a formação para a democracia; a formação de sujeitos de direito; a educação para o “nunca mais”, a educação para o empoderamento e a articulação entre igualdade e diferença.

4.3.1 Breve histórico da Educação em Direitos Humanos no Brasil

O tema da Educação em Direitos Humanos é recente na história brasileira. Por conta disto, ainda são poucas as contribuições bibliográficas acerca do panorama histórico do desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos no Brasil (Monteiro e Tavares, 2013). Entre a bibliografia produzida sobre este desenvolvimento histórico, destaco especialmente Sacavino (2009) Monteiro (2005) e Candau (2000).

Monteiro (2005) identifica quatro fases neste desenvolvimento histórico. Passo então a discorrer sobre cada uma delas.

A primeira fase deu-se entre as décadas de 1960 e 1970. Neste período, a Educação em Direitos Humanos era feita clandestinamente, posto que durante esta década vivemos a ditadura militar no Brasil. A fim de reforçar a ideologia do regime autoritário, foram criadas duas disciplinas, a Educação Moral e Cívica e a Organização Social e Política do Brasil (Sacavino, 2009). Nesta fase, as organizações da sociedade civil foram as que mais contribuíram no tocante ao trabalho de Educação em Direitos Humanos, assumindo a perspectiva da educação não formal. (idem).

A segunda fase apresentada por Monteiro (2005) aconteceu durante a transição política. O país estava vivendo um processo de redemocratização. As organizações da sociedade civil se constituíam como o ator principal neste contexto. Deu-se então o surgimento das primeiras experiências de Educação em Direitos Humanos no Brasil no âmbito da educação formal. A preocupação maior nesta fase era no sentido de reparação pelo Estado Brasileiro no tocante às violações ocorridas

no período ditatorial. Um marco neste período foi a realização do 3º Curso Interdisciplinar de Direitos Humanos, realizado em 1985 na Costa Rica, e promovido pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos do qual participou o professor João Ricardo Dornelles, do departamento de Direito da PUC-Rio. Após este curso, o professor João Ricardo Dornelles começou a promover iniciativas e articular diferentes sujeitos e organizações no âmbito brasileiro. Em termos de legislação, neste período, houve a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), em 1990 (SACAVINO, 2009).

A terceira fase neste desenvolvimento começou na década de 1990 (Sacavino, 2009, Monteiro, 2005). Nesta fase, houve uma expansão da Educação em Direitos Humanos. Foi elaborado o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) (1996) e criada a Secretaria dos Direitos Humanos. Nesta etapa também o governo começou a positivar internamente alguns pontos tocantes à Conferência de Viena. No que diz respeito ao PNDH, Oliveira (2012) explicita os princípios norteadores desta política:

(1) o reconhecimento da legitimidade da preocupação internacional com a situação dos direitos humanos em qualquer parte do mundo; (2) o reconhecimento da indivisibilidade e interdependência dos direitos (civis, políticos, econômicos, sociais e culturais) e a sua hierarquização; (3) a necessidade de cooperação internacional para efetivação da democracia, desenvolvimento e direitos humanos; por fim, (4) a recusa da seletividade e politização do tratamento dos direitos humanos.

Esta fase tem especial importância no nosso contexto histórico. Pela primeira vez os Direitos Humanos foram objeto de um plano nacional, o PNDH-I, como já mencionado, a primeira política pública sobre Direitos Humanos. Sobre esta importância, afirma Natalino – 2010, apud Oliveira 2012, p. 34:

O Programa, sendo fruto da pós-ditadura, possibilitou uma nova direção para os direitos humanos no Brasil. Primeiramente, o País tomou uma postura propositiva na Conferência de Viena e internalizou as diretrizes do documento emanado desse encontro. Segundo, com a política do neoliberalismo, com Fernando Henrique Cardoso, houve a busca da estabilidade econômica em detrimento das questões sociais, embora não tenha havido uma oposição aos assuntos da segurança pública e do aprimoramento do sistema da justiça. Terceiro, com a onda de violência desde a década de 80, houve uma mobilização da sociedade contra o abuso de poder, a favor do direito à vida, à segurança e contra a impunidade (NATALINO, 2010, apud OLIVEIRA 2012).

O PNDH-I não foi imune às críticas. Determinados segmentos da sociedade civil, movimentos sociais e as ONGS o criticaram, afirmando que não contemplava o tema da orientação sexual e da identidade de gênero.

Neste período Candau (2000) aponta também a importância da inserção do governo federal como um ator dentro da temática. Nesta fase houve também a criação da DHNET (Rede de Direitos Humanos e Cultura), em 1995, da ONG Ação Educativa em 1994 e da ONG Novamerica em 1991, comprometidas com a promoção da Educação em Direitos Humanos.

A quarta fase é o período em que se dá uma maior valorização e profissionalização da Educação em Direitos Humanos no Brasil (Monteiro, 2005). Em 1995, a Universidade Federal da Paraíba criou o primeiro curso de especialização em Direitos Humanos. Pela primeira vez houve a introdução da disciplina Educação em Direitos Humanos nas licenciaturas. A Cátedra da UNESCO de Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Tolerância foi criada em São Paulo em 1996, e a ANDHEP (Associação Nacional de Direitos Humanos-Pesquisa e Pós-graduação) foi fundada em 2003.

O PNDH-II (2002) também incluiu os direitos econômicos, sociais e culturais, entre eles o direito à educação, à saúde, à moradia, ao trabalho, à previdência social, ao meio ambiente sustentável, à alimentação, à cultura e ao lazer. O PNDH-II trouxe também novas formas de monitoramento das ações do programa. Também foram incorporadas as reivindicações do grupo LGBT. Oliveira (2012) cita Barazal (2007) ao fazer considerações acerca dos PNDH-I e PNDH-II:

Segundo Barazal (2007), o Programa Nacional dos Direitos Humanos I e II é composto por três aspectos, a saber: (a) delimitação – os PNDHs I e II significam uma iniciativa governamental de realizar a democracia prevista na Constituição de 1988 de acordo com os instrumentos internacionais sobre os direitos humanos, realizados no âmbito das Organizações das Nações Unidas (ONU); (b) situação – os PNDHs I e II representam uma postura política ambiciosa ao pretender harmonizar o discurso sobre a democracia orientando-se pelos parâmetros internacionais, pois existem violações dos direitos humanos pelo Estado; e (c) forma – os PNDHs I e II estão atrelados aos dispositivos legais da Constituição. Dessa forma, os dois Programas priorizam a formalidade legal (simbólica) para interferir na realidade da sociedade brasileira (BARAZAL 2007, apud OLIVEIRA 2012, p.p. 38-39).

Os programas trouxeram contribuições na luta contra o autoritarismo e para a consolidação da democracia e também abriram caminho para se falar sobre ações ocorridas nos anos de chumbo da ditadura, sendo assim, os dois primeiros programas foram importantes para incorporar as pautas dos Direitos Humanos, entre elas as pautas das diversidades nas políticas públicas brasileiras.

Visando a continuidade dos avanços na seara dos Direitos Humanos, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva lançou o terceiro Programa, o PNDH-III de 2009.

O decreto presidencial nº 7.037, alterado pelo decreto nº 7.177 teve ampla participação dos poderes públicos e da sociedade civil, representada por diversas organizações e movimentos sociais (Oliveira, 2012). O objetivo central do PNDH-III era:

Contribuir para o fortalecimento de uma Política Nacional de Direitos Humanos que sirva como base para uma Política do Estado brasileiro, por meio da revisão e atualização do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. O contexto de elaboração do novo PNDH caracteriza-se pela reflexão e definição de rumo a ser buscado em conjunto pelo governo e pela sociedade civil, numa interação democrática que tanto pressupõe diálogo e parcerias quanto tensionamentos, fiscalização crítica, cobranças e pressão popular. O fortalecimento dos movimentos sociais e de suas pautas, associado ao desenvolvimento institucional dos direitos humanos pelos governos federal, distrital, estaduais e municipais, faz com que o país disponha hoje de acúmulo significativo na implementação de experiências nestas esferas e abertura para diálogo. (BRASIL, 2010, p. 11).

O PNDH –III trouxe avanços para o tema dos Direitos Humanos. O programa propõe um novo modelo de desenvolvimento que estabelece diretrizes e ações destinadas à proteção da terra e dos territórios tradicionais. Privilegia a criação de mecanismos para garantir o controle social, responsabilização das empresas que causam danos ao meio ambiente e às terras tradicionais. Estabelece as diretrizes para promoção, defesa e proteção das ações dos defensores dos Direitos Humanos. Promove a criação da Comissão Nacional de Verdade, a união civil entre pessoas do mesmo sexo e o direito adoção por casais homossexuais (OLIVEIRA, 2012).

A seguir me referirei ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, publicado em 2006. Primeiramente é importante destacar que houve participação da sociedade civil organizada como parceira na elaboração do mesmo. A elaboração do plano teve início em 2003 com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Este comitê era formado por especialistas, representantes da sociedade civil, membros de órgãos governamentais e organismos internacionais. Uma primeira versão do plano foi lançada no final de 2003 e ao longo dos anos 2004 e 2005 houve vários seminários e debates acerca do texto que foi submetido à consulta pública via Internet. Uma versão foi distribuída no Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos realizado em 2006. Depois disto, o texto foi revisado pelo Comitê. Sobre estes pontos e os objetivos do PNEDH, Monteiro (2013, p.52) afirma:

[...] o Brasil criou em 2003 o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, e seguindo o exemplo da elaboração dos Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH), elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como documento específico da educação nessa área (...). No PNEDH, a educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos, articulando várias dimensões (MONTEIRO, 2013, p.p.52-53).

Segundo o PNEDH a Educação em Direitos Humanos é compreendida como:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações (BRASIL, 2009, p. 2).

Ainda, o PNEDH, juntamente com o PNDH- III propõem os objetivos que precisam ser buscados para promoção dos Direitos Humanos e na Educação em Direitos Humanos. Neste sentido, Monteiro (2013) afirma:

De acordo com os dados da análise do conjunto dos Planos de Ação, em geral, a concepção de EDH apresentada segue o marco do PNEDH, do PNDH-III e do Programa Mundial. Todos eles estão voltados para a *formação humana*¹⁹, para o *respeito à dignidade, à diversidade e à diferença*. As compreensões igualmente incluem a construção de uma cultura que deve permear a prática educativa, o currículo e o projeto político-pedagógico das escolas, e deve ser crítica, problematizadora, geradora de conhecimentos e conteúdos de acordo com as pautas e demandas da sociedade. Nas definições apresentadas, também se assinala a educação como um direito fundamental e um meio para a efetivação de outros direitos e para a formação da *cidadania ativa*, compreendendo-a como *o exercício dos direitos em uma perspectiva democrática* (MONTEIRO, 2013, p.54).

Nesta passagem, fiz questão de grifar algumas partes. Estes pontos grifados são delimitados como características de Educação em Direitos Humanos e são considerados como componentes de uma educação de qualidade neste trabalho. Estes pontos serão abordados com mais vagar neste texto. A formação humana, o respeito à diferença e à diversidade e a cidadania ativa, que aqui chamo de formação de sujeitos de direito, são pontos importantes cuja discussão será proposta ao longo desta pesquisa nos próximos subitens.

¹⁹ Grifos da autora

Um ponto importante a ser destacado é a posituação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). O PNEDH trouxe uma determinação expressa quanto à necessidade de elaboração de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, o que ocorreu em 2012. Em seu relatório as Diretrizes trazem uma conceituação acerca dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos. Pontua também diretrizes que tocam o tema da gestão escolar em relação aos Direitos Humanos (Nogueira *et al*, 2016). Está presente também um panorama histórico internacional e nacional. Como princípios para a Educação em Direitos Humanos, as DNEDH propõem:

- a igualdade humana;
- a igualdade de direitos;
- o reconhecimento e a e a valorização das diferenças e diversidades;
- a laicidade do Estado;
- a democracia na educação;
- a transversalidade, vivência e a globalidade;
- a sustentabilidade socioambiental.

As DNEDH trazem também oito desafios a serem enfrentados:

1. o desafio da formação pautada nas questões de Direitos Humanos;
2. a valorização dos profissionais que devem ser tratados como sujeitos de direito;
3. a socialização dos estudos e de experiências bem sucedidas na área;
4. enfrentar o desafio de respeito às diversidades nas instituições educacionais;
5. compreender a participação democrática que a Educação em Direitos Humanos requer;
6. a necessidade de criação de políticas de produção de material didático e paradidático que abordem a perspectiva dos Direitos Humanos;
7. reconhecer a importância da Educação em Direitos Humanos e sua relação com a mídia , a tecnologia e a comunicação;

8. efetivar marcos teórico-práticos do diálogo intercultural a nível local e global.²⁰

São muitos os desafios a serem enfrentados. As lacunas na formação, o tema do respeito às diversidades e a questão do material didático e, arrisco dizer, a metodologia utilizada nas escolas para a abordagem dos temas dos Direitos Humanos. De toda maneira, ter diretrizes explícitas com relação à Educação em Direitos Humanos pode ser considerado um avanço. Há, portanto, a necessidade destas Diretrizes atravessarem o chão da escola.

Como se pode constatar neste item, estamos inseridos em um contexto histórico de desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos no Brasil, mas no que se refere aos Direitos Humanos e, por conseguinte, à Educação em Direitos Humanos, vivemos entre avanços e retrocessos. A meu ver, o contexto brasileiro atual está vivendo um momento de retrocesso, tanto no contexto educacional de uma forma geral, quanto especificamente com relação aos temas dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos. Temos visto, por exemplo, o avanço do conservadorismo na sociedade que tem reflexos para a educação. Por exemplo, o “movimento escola sem partido” tenta trazer estes valores conservadores para a educação, o que impacta diretamente na autonomia docente. Por conta dos diversos retrocessos, a articulação entre os atores sociais é de fundamental importância. Um tema que devemos trazer à baila neste momento brasileiro é o tema da importância da democracia e da promoção de uma formação para a democracia. Este é o tema que a tese traz no próximo subitem.

²⁰ Mais detalhes da DNEDH podem ser encontradas em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf> Acesso : 04.05.2020. NOGUEIRA, Arnaldo Fernandes; BENEVIDES, Marinina Gruska; OLIVEIRA JUNIOR, Gerson Augusto de. **Educação em Direitos Humanos e Cidadania: diretrizes nacionais para a formação teórica e prática de educadores**. In: CES – ALICE COLÓQUIO INTERNACIONAL, 1.Coimbra: CES – ALICE, 2014. p. 479-490. Disponível em: https://alice.ces.uc.pt/coloquio_alice/wp-content/uploads/2013/05/ Acesso em: 04.05.2020.

4.3.2

Educação em Direitos Humanos e a formação para a democracia

23. A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos (as) cidadãos (ãs).

PNDH-III- Programa Nacional de Direitos Humanos-III

O tema da democracia está presente no PNDH-III. Os Direitos Humanos são considerados universais, indivisíveis e inter-relacionados. É importante também pontuar que os Direitos Humanos devem ser respeitados independentemente de sistema de governo vigente em uma nação. Porém, não podemos deixar de perceber e constatar que a democracia é o sistema de governo que mais pode proporcionar a garantia de direitos e sua efetivação, pois que, neste sistema de governo, o poder deve emanar do povo e, por isto mesmo, deve permitir a participação destes nos desígnios da nação. Importante também pontuar que, mesmo dentro de sistemas de governos democráticos, constatam-se violações de direitos, bem como sua não efetividade na garantia destes.

No momento brasileiro atual, discussões acerca do tema da democracia estão especialmente presentes. Neste sentido, um trabalho que pretende abordar os temas dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos não pode deixar de desenvolver algumas considerações acerca do tema da democracia.

Segundo Estevão (2013), (2012), Dornelles (2005) e Sacavino (2003) existem diferentes concepções de democracia e, cada uma traz enfoques diferentes.

Vejamos o que Estevão (2012) pontua sobre a democracia:

A democracia como sistema político, corresponde a uma utopia que intenta a liberdade e a igualdade dos cidadãos. Ela está, por isto, intimamente articulada com os direitos humanos, encorajando à participação e ao empenhamento de todos na construção do bem comum (ESTEVÃO, 2012, p.29).

Nesta concepção, o que considero mais importante é o enfoque de construção de bem comum. Também a articulação entre a democracia e o tema dos Direitos Humanos. Sacavino (2008, 2003) argumenta que, em nosso país, não vivemos a democracia plenamente. Vivemos sim em um processo de democratização. Tanto esta afirmativa é verdadeira que, neste momento, aparecem questionamentos acerca da democracia e surgem posições que têm inclusive

defendido um regime ditatorial. Por estes motivos, defender a democracia é algo urgente e necessário, e esta defesa deve ser em caráter permanente. Mas, sobre qual democracia esta pesquisa pretende abordar? Primeiramente, a fim de responder esta pergunta é oportuno explicitar o que Sacavino (2003) entende por democratização.

Segundo esta autora (2003):

Democratização é o processo histórico, social, político, através do qual as instituições, as organizações, os grupos, os movimentos etc. concretizam e plasman na prática o valor democracia (SACAVINO, 2003, p. 37).

Desta forma, o fato de um país ter saído de um regime ditatorial e, após lutas, ter reconquistado o direito ao voto não necessariamente implica em uma democracia plena, pois esta é um processo, onde a prática e a vivência desta democracia acontecem por meio das pessoas e grupos sociais. Não é algo automático.

Na América Latina temos visto que o processo de democratização tem se dado dentro de “um marco ideológico hegemonicamente neoliberal” (Sacavino, 2003, p.37). Este neoliberalismo tem como base o interesse individual e um estímulo à competitividade e, no que tange à democracia, esta é baseada mais comumente no seu conteúdo eleitoral, o que é uma visão restrita de democracia, uma democracia de baixa intensidade (idem). Esta lógica mercadológica, que é organizada e estimulada por quem detém o poder, funciona de cima para baixo, é excludente, já que privilegia mais a elite, pois esta é também a que tem o poder de compra/consumo. Sacavino (2003) alerta para as armadilhas da democracia neoliberal:

Para construir a democracia, a igualdade não deve ser só de oportunidades, mas também de condições. Por isso se deve desconfiar quando as atuais democracias neoliberais sacrificam facilmente e rapidamente a inclusividade e a integração social em prol de um suposto produtivismo e eficientismo, especialmente na esfera econômica do mercado, mas que perpassa toda a cultura dominante (SACAVINO, 2003, p.46.).

Não é para este tipo de processo de democratização neoliberal que a pesquisa pretende trazer luz. O trabalho deseja focalizar o que Sacavino (2003) denomina de “democracia participativa e popular”. Faz-se necessário então trazer algumas características deste tipo de democracia. Primeiramente, este enfoque entende a democracia não somente como uma forma de governo. Segundo Sacavino (2003):

Este modelo entende a democracia não só como forma de governo, com características já identificadas em sua relação com o mercado, mas também como estilo de vida, que perpassa todas as dimensões da organização da sociedade: política, econômica, social, cultural, etc.; assim como os diferentes espaços desde o individual ao social, desde o local ao global e vice-versa. Coloca a democracia como princípio ético que gera uma forma de vida (SACAVINO, 2003, p.42).

No mesmo caminho Dornelles (2005) afirma que “[...] trata-se, dessa maneira, de entender a democracia não como simples regime político, ou como forma de governo, mas sim como forma social, como prática sócio-política que se expressa no espaço cultural” (Dornelles, 2005, p.142). Pelo exposto, para ambos os autores, este processo democrático traz as dimensões do social e do global. Não ignora a democracia neoliberal, porém questiona esta perspectiva. Pretende uma democracia real vivida em diferentes espaços sociais. Pretende uma transformação de vida e “no modo de pensar e agir, de relacionar-se com os outros e construir o mundo” (Sacavino 2003, p.42). A “democracia participativa e popular” traz valores como a liberdade, a igualdade, a humanidade e a criatividade. Desta maneira, este modelo democrático tem como base o relacionamento com o outro, o importar-se, um agir não individual e sim mais comunitário, que procura propiciar uma inclusão social dos menos favorecidos (idem). Este modelo de democracia dialoga com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos. E com a perspectiva contra-hegemônica dos Direitos Humanos. Como vimos anteriormente, Santos (2013) propõe a necessidade de uma reconceitualização contra-hegemônica dos Direitos Humanos. Nesta reconceitualização, está presente a necessidade de participação comunitária, entre outras características. Neste trabalho tento aprofundar nas conexões possíveis entre os temas da reconceitualização dos Direitos Humanos em uma perspectiva contra-hegemônica, por conseguinte, nos reflexos desta perspectiva em uma Educação em Direitos Humanos e as possíveis relações que contribuam para um outro olhar para a qualidade educacional. Nos próximos subitens, trarei alguns eixos ou dimensões fundamentais que autores como Candau (2009) e Sacavino (2008, 2003) pontuam como necessários para a Educação em Direitos Humanos.

4.3.3 Educar para a formação de sujeitos de direito

Um aspecto central para a Educação em Direitos Humanos é o educar para a formação de sujeitos de direito. Sobre a importância desta formação afirma Candau (2009, p.71):

A maior parte dos cidadãos/ãs latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito. Esta consciência é muito débil, muitos grupos sociais-inclusive por ter a cultura brasileira e latino-americana em geral um caráter patrimonialista, paternalista e autoritário – consideram que os direitos são dádivas de determinados políticos ou governos. Os processos de educação em direitos humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas cotidianas e concretas (CANDAUI, 2009, p.71).

Como esta autora afirma, muitas pessoas não têm a consciência de ser sujeito de direitos, ou costumam ver os direitos de forma passiva, não desenvolvendo sua capacidade ativa na exigência da não violação de direitos ou da sua efetivação. Sacavino (2009) traz algumas condições para esta formação. Primeiramente, é necessário que se desenvolva um conhecimento básico das leis e normas que estão relacionados aos direitos fundamentais. Só assim poderá ser desenvolvida a capacidade de promoção destes direitos. Em segundo lugar, é fundamental conhecer as instituições protetoras dos Direitos Humanos. Esta condição é importante por trazer luz a quem, ou quais instituições as pessoas podem acionar em casos de violações de direitos e podem também impetrar ações em defesa de direitos de forma individual ou coletiva. A terceira dimensão, segundo Sacavino (2009), é o desenvolvimento da capacidade argumentativa. O uso da palavra como força de persuasão é uma capacidade a ser cultivada na Educação em Direitos Humanos que visa uma formação de sujeitos de direito. Ao se unir estas três condições, poderemos articular as dimensões ética, política e social às práticas concretas que visam além de uma formação para uma autoafirmação da pessoa, também para uma atuação no sentido de coletividade, da cidadania, tendo como finalidade o bem comum (SACAVINO, 2009, 2003).

Ainda sobre esta Educação em Direitos Humanos voltada para a formação de sujeitos de direito, Magendzo (2003), chileno e especialista reconhecido em todo o continente, no texto intitulado “*Pedagogia Crítica y educación em derechos humanos*”, apresenta algumas características da Educação em Direitos Humanos e faz um paralelo entre esta educação e a pedagogia crítica:

Tanto a Pedagogia Crítica como a Educação em Direitos Humanos se orientam a empoderar as pessoas para que sejam sujeitos de direito. Um sujeito de direito é alguém com o conhecimento básico dos direitos humanos fundamentais e que os aplica na promoção e defesa de seus direitos e dos demais. É alguém que está familiarizado com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e com algumas resoluções, pactos, convenções e declarações [...] o conhecimento destas normas legais se transforma em instrumento de demanda e de vigilância para o efetivo cumprimento dos Direitos Humanos. Este sujeito [...] também tem o conhecimento básico das instituições que protegem direitos [...] deve desenvolver muitas habilidades que o permita dizer não com autonomia, liberdade e responsabilidade quando enfrentam situações que ameaçam a sua dignidade (MAGENDZO, 2003, p. 24)²¹.

Pelas contribuições apresentadas, podemos contatar que a formação de sujeitos de direito envolve primeiramente o conhecimento básico das legislações existentes, o conhecimento de órgãos de proteção, e envolve também uma formação para autonomia, para a reflexão, para uma atuação para o seu próprio bem, para a sua autoafirmação, mas também com intuito do bem comum.

4.3.4 Educação em Direitos Humanos e o educar para o "nunca mais"

Depois das barbáries vividas no período da Segunda Guerra Mundial e da Guerra Fria, o mundo se deparou com as trágicas violações de Direitos Humanos cometidas. Na Segunda Guerra Mundial, o extermínio em massa dos judeus por questões de raça fez o mundo contar milhões de mortos. As bombas de Hiroshima e Nagasaki destruíram cidades e dizimaram pessoas, trazendo com isto a possibilidade real de extermínio de toda a humanidade através de armas nucleares. Após todo este estado de coisas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 teve o intuito de evitar novas violações como estas. Os países signatários da Declaração se comprometeram a criar leis internas que protegessem e efetivassem os Direitos Humanos. Infelizmente, apesar da Declaração de 1948, muitos países viveram, ou ainda vivem, em regimes ditatoriais. No Brasil, por exemplo, o Golpe de 1964 iniciou os anos de chumbo da ditadura no Brasil. Neste período, as violações de Direitos Humanos eram lugar comum. Houve torturas e mortes de pessoas contrárias ao regime. Tendo estes contextos históricos como base, autores como Sacavino (2008), (2003), Candau (2015, 2013) propõem como um dos eixos

²¹ Tradução da autora.

fundamentais da educação em Direitos Humanos o educar para o “nunca mais”.

Segundo Sacavino (2003):

Trata-se de uma educação que promove o sentido histórico e resgata a memória em lugar do esquecimento. [...] Supõe quebrar a “cultura do silêncio” e da impunidade presente na maioria dos países, formando para a mudança, a participação, a transformação e a construção de sociedades verdadeiramente democráticas, humanas, justas e solidárias (SACAVINO, 2003, p.44).

Bittar (2011) cita obras de Theodor Adorno para pontuar a necessidade do educar para o “nunca mais” trazendo também a importância do caráter emancipatório da educação devendo esta abarcar uma cultura para a democracia:

Uma cultura para a democracia é antes de tudo uma cultura preparada para o não retorno ao totalitarismo [...]. Uma educação que não seja desafiadora, que não se proponha formar para tomar iniciativas, que não prepare para a mobilização, que não instrumente a mudança, que não seja emancipatória é mera fábrica de repetição das formas de ação já conhecidas. Educação é, por essência, incitação à formulação de experiência, em prol da diferenciação, da recriação, da diversidade criativa. A partir da educação deve-se ser capaz de ousar (BITTAR, 2011, p.p. 40-41).

Candau et al (2013) ainda pontuam que:

“Educar para o “nunca mais” exige também manter sempre viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismo, perseguição política, tortura, escravidão, genocídio, desaparecimentos, e reler a história para mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso com o “nunca mais”, para favorecer o exercício de cidadania plena e ativa (CANDAU et al., 2013, p.48)”.

Como se pode perceber, uma Educação em Direitos Humanos deve propiciar uma reflexão acerca destes momentos históricos, pois é preciso também que a história seja apropriada pelas novas gerações a fim de que possamos evitar que estes tempos sombrios se repitam. É imprescindível também reforçar a necessidade de continua luta pela não violação de direitos, pela efetivação e garantia destes direitos, bem como facultar a conquista de novos direitos no futuro²².

²² O artigo “Educar para o nunca mais: a experiência interdisciplinar na escola pública” de Renata Caroline Pereira Reis Mendes traz autores como Candau e Sacavino (2010) que também estão privilegiadas nesta tese. Artigo disponível em : www.andhep.org.br/anais/arquivos/xencontro/gt3:pdf. Acesso em: 29. 09.18.

4.3.5 Educação em Direitos Humanos: a abordagem da diferença²³ e o empoderamento

“Mas os direitos humanos, inclusive os de primeira geração, [...] sempre foram um recurso progressista, dos desprovidos de poder para obter modificação do status quo. Da mesma forma que foram utilizados pela burguesia contra o Ancien Régime (Antigo regime) e pelos trabalhadores europeus para o reconhecimento de seus direitos, podem e devem ser reapropriados em sua indivisibilidade para a obtenção de ganhos perante os globalizados em favor dos excluídos (LINDGREN-ALVES, 2013, p.62).”

Como afirmado antes nesta tese, consideramos que os Direitos Humanos são fruto de lutas históricas e sociais e a citação de Lindgren - Alves (2013) corrobora esta afirmação. Este autor menciona a luta em favor dos excluídos. Mas, quem são os excluídos? É importante ter em mente que as relações de poder sempre permearam e permeiam a sociedade em seus mais variados âmbitos. Neste ponto, pode-se afirmar que os privilegiados nas relações de poder sempre estiveram em papel de subalternizar estes excluídos. Pensando melhor sobre quem são estes excluídos, alguns autores trazem a pertinência de se discutir sobre o conceito de humanidade e a importância de humanizar o humano. Escrivão Filho e Sousa Junior (2016) trazem alguns exemplos do passado e mais atuais acerca deste tema. Citam o exemplo de um jagunço que atirou em um indígena e se mostra perplexo pelo fato de o indígena ter chorado. O jagunço afirma: “Atirei nele, quando cheguei perto, vi que ele chorava!” (p.18). Cita também um exemplo mais atual quando jovens de Brasília atearam fogo em um indígena pataxó que estava dormindo na rua e, ao deporem na delegacia, afirmaram que atearam fogo por acharem se tratar de um mendigo. Os autores, após os relatos, trazem uma reflexão que transcrevo a seguir:

Nessa consciência, um redutor cultural localiza o humano num grau de identidade em que o “outro” não está propriamente constituído. Assim como os chamados “monstros” e “feras” que os “encobridores” das Américas originados da Europa registraram nos “bestiários” descritivos das novidades que os colonizadores do Novo Mundo anotavam nos diários de suas expedições (ESCRIVÃO FILHO e SOUSA JÚNIOR, 2016, p.p.18-19).

Pode ser constatado que, tanto no exemplo do jagunço, quanto no exemplo dos jovens de Brasília, houve uma negação de humanidade. E mais, se eu nego a

²³ Ao usar o termo diferenças refiro-me às diferenças de forma global, abarcando assim as diversidades, sejam elas étnico- culturais, de gênero e orientação sexual, religiosas, relacionadas às deficiências ou sociais.

humanidade, eu poderia matar. Pensando com mais profundidade sobre esta negação de humanidade, poderíamos perguntar: a humanidade está sendo negada aos “outros” diferentes que são subalternizados na sociedade? Será que se tem atribuído humanidade à população carcerária, aos pobres, aos negros, aos LGBTQ+, aos favelados, enfim, à população inferiorizada, subalternizada? Como resposta, pode-se dizer que esta desumanização não é o pensamento de todos em uma sociedade, mas, no senso comum, se refletirmos com mais profundidade, veremos que esta desumanização é mais frequente do que poderíamos supor. Deste aprofundamento, vem o reconhecimento da necessidade de humanizar o humano. Santos (2018) afirma que foi um erro da modernidade colocar a humanidade como um dado, como algo a que não se aspira. Afirma:

A teoria crítica moderna (expressão da máxima consciência possível da modernidade ocidental) imaginou a humanidade como um dado e não como algo a que se aspira. Acreditava que toda a humanidade poderia ser emancipada através dos mesmos mecanismos e segundo os mesmos princípios [...]. (SANTOS, 2018, p. 47).

Infelizmente, o fato de sermos da raça humana não traz de pronto a nossa humanidade. É aí que entra um dos papéis da educação. Neste caminho afirma Andrade (2008):

Na verdade, só somos verdadeiramente humanos se passarmos por um processo educativo. Ninguém nasce pronto e acabado como ser humano. Ao contrário, tornamo-nos humanos por um processo que chamamos de educação e ao qual temos o direito humano básico de vivenciá-lo (ANDRADE, 2008, p. 55).

Sendo assim, precisamos nos questionar sobre quem queremos formar, sobre a importância deste caráter humanizador da educação, pois é através dele que poderemos ter um “outro” olhar para aquele diferente de mim. Andrade e Câmara (2015) trazem ainda o tema do silenciamento do outro. Ao não humanizar este outro, tende-se também a silenciá-lo. Sobre o silenciamento afirmam os autores:

Silenciamento também não seria apenas ausência de ruídos, ou palavras, mas um processo de deixar alguns com poder de falar e de calar os demais. Silenciar, aqui, significaria emudecer, não ouvir, manipular o discurso para não permitir que todos e todas possam livremente se expressar (ANDRADE e CÂMARA, 2015, p.12).

Desta forma, este silenciamento do outro traz reflexos diretos na escola. Quem tem poder de fala na escola? Todos estes temas, desumanizar o outro, silenciar o outro têm efeitos na sociedade, mas também na escola, o que toca diretamente no tema das diferenças. Os diferentes estão presentes na escola. Os educadores tendem a silenciar as diferenças. Além deste fato, pesquisas têm

mostrado que a tendência dos educadores é encarar a diferença como um problema (Candau, 2018, 2015, 2012). Estas conclusões trazem a necessidade de uma mudança de paradigma. A diferença não deve ser considerada um problema a ser resolvido, mas deve sim ser encarada como uma riqueza. Riqueza por si só, pelo fato de sermos diferentes e também uma riqueza pedagógica (Candau, 2018). Sobre o tema da diferença, apontam Comparato (2004, p.1) e Santos (2006, p.462):

Todos os seres humanos, apesar de inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém – nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação-pode afirmar-se superior aos demais (COMPARATO, 2004, p.1).

Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2006, p.462).

Sendo assim, o silenciamento deve ser combatido e a diferença deve ser encarada de outra forma, não como um problema, mas como riqueza pedagógica. Sobre este tema, afirma Candau (2018, p.p. 19-20):

Os educadores e educadoras nos manifestamos muitas vezes desconcertados com nossos alunos e alunas, diante desta explosão de diferenças. Tendemos, com frequência, a encará-las negativamente [...]. Os alunos estão exigindo de nós, educadores/as novas formas de reconhecimento de suas alteridades, de atuar, negociar, dialogar, propor, criar. Estamos desafiados a superar uma visão padronizadora, assim como um olhar impregnado de juízo, em geral, negativo de suas manifestações. Trata-se de abrir espaços que nos permitam compreender estas novas configurações identitárias, plurais, fluidas, presentes nas nossas escolas e na nossa sociedade (CANDAU, 2018, p.p.19-20).

O próximo passo é perguntar: como podemos mudar este olhar para a diferença dentro da escola? Quais passos devemos trilhar? Primeiramente, autores como Berth (2019), Candau (2015), Sacavino (2009), Andrade (2008) e Magendzo (2003) trazem a importância do empoderamento destes grupos subalternizados. Sacavino traz inclusive a necessidade de desenvolver uma “pedagogia do empoderamento”. Vejamos o que dizem estes autores:

Favorecer processos de empoderamento – principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menos capacidade de influir nas decisões e nos processos coletivos. O “empoderamento” começa a liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O empoderamento tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e participação na sociedade civil (CANDAUI, 2015, p.91).

[...] alguns autores destacam a importância de desenvolver uma “pedagogia do empoderamento”, entendida como uma pedagogia crítica e democrática orientada à mudança pessoal e social. Este enfoque considera a pessoa como ser ativo, cooperativo e social. O centro deste enfoque pedagógico é relacionar o crescimento individual à dinâmica social e à vida pública, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e atitudes de questionamento crítico em relação às injustiças e desigualdades, às relações de poder, às discriminações e à mudança social (SACAVINO, 2009, p.257).

[...] a Educação em Direitos Humanos, particularmente na América Latina, começou pelos movimentos sociais, movimentos de educação popular [...] trabalhando com o enfoque de Freire, pelo qual através do diálogo as pessoas aprendem e tomam consciência de que são sujeitos de direitos e aprendem como trabalhar pela sua própria libertação. A partir desta perspectiva, a Educação em Direitos Humanos vira uma educação política. O enfoque de Freire aponta não somente para proporcionar conhecimento aos oprimidos, mas também a ligar o processo de aprendizagem com o uso social real do conhecimento como ferramenta (empoderamento) (MAGENDZO, 2003.p. 23).²⁴

Como se pode constatar, o empoderamento envolve uma autoafirmação identitária e um estímulo à participação social. A autora Joice Berth traz contribuições acerca do tema do empoderamento no seu livro de mesmo título. Berth (2019) pontua que há conceitos diversos sobre o empoderamento. Faz um histórico sobre os conceitos de empoderamento onde cita alguns autores:

O termo empoderamento se refere a uma gama de atividades, de assertividade individual até resistência, protesto e mobilização coletivas, que questionam as bases das relações de poder. No caso de indivíduos e grupos cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classe, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes. Portanto, o empoderamento é um processo dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinados contextos (BATLIWALA, apud BERTH, 2019, p.p. 23-24).

O empoderamento refere-se a princípios, como a capacidade de indivíduos e grupos agirem para garantir seu próprio bem-estar ou seu direito de participar da tomada de decisões que lhes dizem respeito, que orientam pesquisa e intervenção social entre populações pobres e marginalizadas (CALVÈS, apud BERTH, 2019, p.36).

²⁴ Tradução da autora

O empoderamento consiste de quatro dimensões, cada uma igualmente importante, mas não suficiente por si própria, para levar as mulheres a atuarem em seu próprio benefício. São elas a dimensão cognitiva (visão crítica da realidade), psicológica (sentimento de autoestima), política (consciência das desigualdades de poder e a capacidade de se organizar e se mobilizar) e a econômica (capacidade de gerar renda independente). (STROMQUIST, apud BERTH 2019, p.p. 46-47).

As citações fazem parte de um livro de uma coleção sobre feminismo negro, porém, as conceituações podem se referir a outros tipos de empoderamento, referidos a outros grupos identitários. Pelo exposto, constata-se que entre estas conceituações estão presentes a autoafirmação, a tomada de consciência acerca das forças opressoras e a tentativa de modificação do *status quo*.

Nesta pesquisa é importante focalizar todas as dimensões citadas, porém, a meu ver, as que precisam ser focalizadas em primeiro lugar no contexto educacional são as dimensões cognitiva e psicológica. A visão crítica da realidade e o sentimento de autoestima são aspectos iniciais para o empoderamento. Ouvir os alunos. Eles trazem seus saberes (aqui considerados conhecimentos). Ao terem seus saberes e suas culturas ouvidas e consideradas pode-se iniciar este processo de empoderamento. Sobre saberes outros, Brandão (2010) traz a fala do lavrador Ciço sobre o que é para ele a educação popular. Vejamos suas palavras:

Como o senhor mesmo disse o nome: ‘ educação popular’, quer dizer, dum jeito que pudesse juntar o saberzinho da gente, que é pouco, mas não é, eu lhe garanto, e ensinar o nome das coisas que é preciso pronunciar para mudar os poderes. Então era bom. Então era. O povo vinha. Vinha mesmo e havia de aprender. E esse, quem sabe? É o saber que tá faltando pro povo saber? (Ciço-lavrador de Minas Gerais)

Esta passagem está no texto de Brandão (2010) que faz parte do livro “... e uma educação para o povo, tem?” organizado por Renato Pontes Costa e Socorro Calhau (2010). Apesar de ser direcionado para a educação popular, pode-se afirmar que suas contribuições podem ser aplicadas em todos os segmentos da educação. Quando Ciço fala de se considerar o “saberzinho da gente” este saber, como ele menciona, parece ser pouco, mas não é. Este saber é um conhecimento, considerá-lo como tal é necessário no processo de empoderamento. Ciço lembra, porém, que também é preciso saber pronunciar o que é preciso para mudar os poderes. Aqui está a importância da visão crítica de realidade, do empoderamento para mudar o *status quo*. Por fim, Ciço diz que, desta forma, o povo virá e aprenderá. Ao se

considerar os saberes, as culturas e os contextos de vida dos alunos, se está promovendo a autoestima, esta é uma dimensão do empoderamento.

Ainda acerca do tema do conhecimento, Boaventura de Sousa Santos traz também a importância de se considerar os saberes outros como conhecimentos válidos. Sobre isto, o autor propõe o que ele denomina “ecologia de saberes”. A ecologia de saberes é a proposta de Santos (2006) contra a monocultura do saber. Uma pergunta principal neste contexto é: o que está sendo considerado como conhecimento? Santos (2006) aponta que a sociedade capitalista moderna caracteriza-se pela monocultura e concede privilégios ao conhecimento científico instrumental (Santos 2006, apud Chauí 2013). “A ecologia de saberes é a epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva” (Santos 2006, p.157). Este autor pontua ainda que não pode haver uma justiça social global sem que haja uma justiça cognitiva global. A ecologia de saberes proposta por Santos (2006) combate hierarquias e poderes naturalizados na História. Pede que se reconheçam os limites deste saber hegemônico e que se recorra a outras formas de conhecimento. Para elucidar mais acerca da ecologia de saberes, Santos (2006) aponta que:

[...] a ecologia de saberes tem que ser produzida ecologicamente: com participação de diferentes saberes e sujeitos. Há práticas de saber dominantes, assentes na ciência moderna ocidental, e práticas de saber subalternas, assentes em saberes não científicos ocidentais ou não ocidentais e que esta hierarquia produz e reproduz a desigualdade social no mundo. [...]. A ecologia de saberes parte da ideia que a eliminação destas desigualdades não é possível através da democratização do acesso [...]. Embora esta deva ser prosseguida, não bastaria por si própria [...]. O uso contra-hegemônico da ciência assenta no reconhecimento destes limites e, por isso, na necessidade de, para superar, reconhecer outros conhecimentos (SANTOS, 2006, p. 158).

Chauí (2013) aborda o pensamento de Santos (2006) sobre a ecologia de saberes:

A ecologia de saberes é uma luta não ignorante contra a ignorância. Isto significa que é preciso determinar o que se entende por ignorância. Indaga Boaventura: somos ignorantes porque não sabemos ou porque o que sabemos não é considerado conhecimento? (CHAUÍ, 2013, p.p. 34-35)

Como podemos constatar nas palavras de Ciço, apud Brandão (2010), Chauí (2013) e Santos (2006) os conhecimentos outros produzidos por lavradores como Ciço podem ser ouvidos e devem ser levados em consideração. A escuta, a troca de conhecimentos pode ser a ponte para estabelecimento de diálogo entre os diferentes sujeitos. Nesta troca, neste diálogo abre-se uma porta para a autoafirmação, para o

empoderamento dos sujeitos, principalmente os subalternizados. Neste caminho Andrade (2009) aponta para a importância deste diálogo:

[...] como instrumento de sociabilidade, a escola poderia ajudar também a construir o prestígio social dos grupos socialmente marginalizados, valorizando as diferentes identidades, reconhecendo valores e riquezas em todos os grupos culturais, desconstruindo preconceitos, favorecendo a coexistência pacífica entre todos e reforçando uma convivência mais dialógica entre os diferentes (ANDRADE, 2009, p.29).

É fundamental que os educadores/as criem ambientes abertos ao diálogo entre os diferentes, entre todos. Boaventura de Sousa Santos também pontua a importância do “diálogo intercultural” e da “hermenêutica diatópica”. Esta última pretende encontrar temas em comum entre as culturas (Santos 1996). Sobre este tema, Santos (2000, apud Oliveira 2009) afirma:

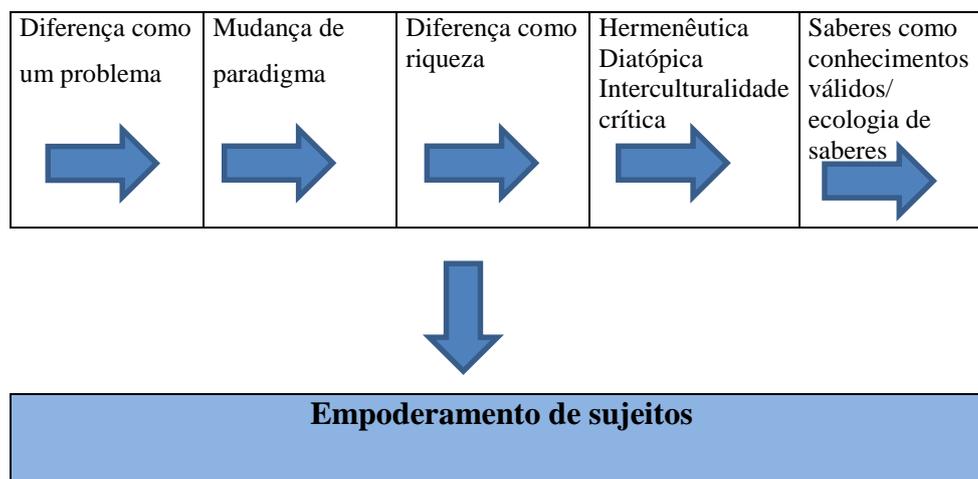
A hermenêutica diatópica busca e preconiza levar ao máximo de consciência possível a incompletude de todas as culturas. Assim, estariam sendo abertas possibilidades de diálogo intercultural no sentido de superação de epistemicídios perpetrados pela modernidade eurocêntrica contra culturas e outros modos de conhecer o mundo, ou seja, estas práticas permitiriam a superação da “inferioridade” de algumas culturas, produzida pela monocultura da estratificação social (SANTOS 2000, apud OLIVEIRA, 2009, p.87).

Os autores citados corroboram primeiramente que há sim um silenciamento e uma subalternização dos diferentes, desta forma, a escola precisa trazer um novo olhar para esta diferença muito presente na escola. Advindo deste fato, aflora a necessidade de empoderar estes diferentes e de considerar estas diferenças como riqueza pedagógica. Para facultar isto, um primeiro caminho é encontrar pontos em comum entre as culturas (hermenêutica diatópica). Partindo destes pontos em comum, pode-se estabelecer um diálogo entre as diferentes culturas (diálogo intercultural). Neste caminho rumo ao conhecimento do outro, a interculturalidade crítica vem somar. Neste trabalho assumimos o seguinte conceito de interculturalidade crítica:

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos- individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – socioeconômica, política, cognitiva e cultural-, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (GECEC, 2013, apud CANDAU, 2016, p.83).

Como podemos constatar, a interculturalidade crítica é mais do que um diálogo intercultural. Ela vai além. A interculturalidade crítica pressupõe o diálogo intercultural, porém, ao favorecer este diálogo, o que se espera é uma mudança de paradigma. Espera-se através da interculturalidade crítica que se considere a diferença como riqueza, que haja uma construção de relações igualitárias. O desejo é de mudança, é de mais democratização na sociedade, que os grupos subalternizados tenham vez, tenham voz.

Neste subitem privilegiei o tema da diferença e do empoderamento. Advoguei que este empoderamento pode ser facultado através de um novo olhar para a diferença como riqueza através do diálogo intercultural. Considerar saberes outros como conhecimentos através de uma ecologia de saberes também é um caminho para o empoderamento dos sujeitos, principalmente os subalternizados. Os diálogos interculturais, a interculturalidade crítica e estes conhecimentos partilhados facultam o empoderamento. A seguir, sintetizo as contribuições advindas destas considerações em um esquema:



Até aqui trouxe contribuições acerca dos subtemas dos Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. O próximo passo é discorrer acerca das qualidades educacionais.

4.4

As qualidades educacionais: uma proposta contra-hegemônica de qualidade

Neste item me proponho desenvolver o tema das qualidades educacionais. Primeiramente, abordarei um panorama sintético do tema da qualidade educacional no Brasil e relatarei algumas conexões entre este tema e o histórico das avaliações em larga escala no Brasil. Em seguida, apresento a qualidade educacional como direito onde pontuo a importância de usarmos o termo qualidade educacional no plural e faço uma reflexão sobre o tema do neoliberalismo que adentra o campo educacional e suas consequências para o tema das qualidades educacionais.

4.4.1

Panorama da qualidade educacional no Brasil

O tema da qualidade educacional tem se tornado central desde que o acesso às escolas foi praticamente universalizado (Marques, 2017; Campos e Haddad, 2006; Oliveira e Araújo, 2005). A fim de abarcar a discussão acerca deste tema, considero importante iniciar tecendo algumas considerações sobre um breve panorama histórico da qualidade educacional no Brasil. Segundo Oliveira (2005), até 1980 o debate central era relacionado ao acesso à escola. Após a década de oitenta, com a ampliação da oferta de vagas, o tema da qualidade foi colocado em segundo plano. A qualidade educacional era inclusive tida como uma visão elitista, como um reforço dos privilégios. Vejamos o que dizem Campos e Haddad (2006) a este respeito:

Quando o anseio dominante era o de democratizar o acesso à educação básica, a preocupação com a qualidade era vista, pelos setores mais progressistas, como uma tendência elitista (CAMPOS e HADDAD, 2006, p.104).

Com a universalização do acesso, houve um aumento significativo das matrículas. A escola pública não estava preparada para este aumento e “com a ampliação do acesso, ocorreu uma “perda” da qualidade educacional” (Marques, 2017, p.6). Com o final da década de oitenta, os temas do fluxo escolar, da regularização deste fluxo (havia muitos alunos considerados “fora de faixa”), trouxeram à baila a promoção continuada dos alunos e os programas de aceleração da aprendizagem (OLIVEIRA, 2005).

A partir da década de noventa, segundo Oliveira (2005), começou a ocorrer uma exclusão no interior do sistema. Com a melhora dos índices de conclusão do ensino fundamental, o tema central passou a ser o domínio dos alunos em relação aos conteúdos curriculares. Esta capacidade passou a ser medida pelos testes padronizados, pelas avaliações em larga escala. Pode-se perceber que, primeiramente, a preocupação era a universalização, em seguida a permanência e, em um terceiro momento, os resultados.

Gusmão (2013), citada por Marques (2017), amplia este tema trazendo a diversidade. Esta autora faz uma reflexão a partir das gerações de direitos utilizando a discussão feita por Botto (2005) que aplica a teoria das gerações de direitos aos direitos educacionais.

A primeira geração de direitos estaria em um ensino universal para todos e todas, etapa fundamental da democratização da educação. A segunda estaria representada pela necessidade de assegurar uma escola de boa qualidade que possibilitasse o êxito de todo os alunos no processo de aprendizagem. Já a terceira geração de direitos educacionais estaria ligada à reconstrução da cultura escolar à luz das questões relativas à diversidade. (GUSMÃO, 2013, apud MARQUES, 2017, p.p, 7-8).

Esta discussão nos faz refletir sobre como o tema da qualidade educacional precisa ser visto no momento atual. Será que precisamos de uma nova geração, uma nova fase neste panorama histórico? Discutirei mais a frente esta questão, pois antes é necessário abrir parênteses a fim de fazer outras considerações sobre o tema da qualidade.

Como já mencionado anteriormente, o conceito de qualidade educacional é polissêmico. Pode variar devido aos contextos históricos e mesmo quando inserido em uma mesma época histórica, veremos diferenças sobre o conceito de qualidade educacional. Outra questão com relação ao tema é o referido à qualidade total e à qualidade social, ou socialmente referenciada. Nos anos noventa, com a sociedade inserida no neoliberalismo, a qualidade total entra como uma vertente deste neoliberalismo na educação. Palavras como: resultados, eficiência, empreendedorismo e a cultura do gerencialismo invadem o campo educacional. A educação é concebida como formadora para o mercado²⁵. Ao mesmo tempo, os movimentos sociais trazem a percepção da qualidade social, também denominada “qualidade socialmente referenciada” que seria voltada para a justiça social, para as inclusões social e cultural (MARQUES, 2017).

²⁵ Discorrerei mais sobre o neoliberalismo adentrando no campo educacional no próximo subitem.

A partir das observações apresentadas anteriormente, pode-se afirmar que o tema das qualidades educacionais é algo sobre o qual precisamos refletir. Elas corroboram que os contextos histórico e social influenciam nas concepções de qualidade educacional.

Dentro destas reflexões acerca deste tema, é importante situar-nos sobre avaliações em larga escala, posto que estas avaliações procuram medir a qualidade educacional, com todas as aspás possíveis nestas medidas. Mencionei anteriormente que o neoliberalismo e os conceitos gerenciais estão adentrando o campo educacional, mirando eficiência e formação para atender ao mercado. As avaliações em larga escala fazem parte deste processo, sendo assim, faço um breve panorama sobre as avaliações em larga escala no Brasil. Neste sentido, me baseio nas reflexões das autoras Bonamino e Sousa (2012). Segundo a posição destas autoras, as avaliações em larga escala se desenvolveram em três gerações, desta maneira, apresentam em raciocínio similar ao apresentado sobre os direitos educacionais no Brasil. A primeira geração teve um caráter diagnóstico, sem consequências diretas para as escolas, seus professores e o currículo escolar. O SAEB é um exemplo de uma primeira geração de avaliação, pois seus resultados agregados eram divulgados em internet, mas não eram devolvidos às escolas. Para uma segunda geração de avaliações em larga escala, esta produz efeitos de responsabilização branda, denominadas “*low stake*”. Nesta geração há uma divulgação dos resultados para as escolas sem se estabelecer consequências materiais, mas sim, estabelecendo consequências simbólicas. Como exemplo destas consequências, temos a apropriação destes resultados pelos pais que exercem pressão para que as escolas de seus filhos obtenham bons resultados. A Prova Brasil é um exemplo de avaliação de segunda geração (Bonamino e Sousa, 2012). Alves (2010) relata em sua pesquisa que os pais fazem escolhas de matrículas em escolas que obtém melhores resultados. Este “ranqueamento” proporciona consequências simbólicas para as escolas (Bonamino e Sousa, 2012). Aqui me questiono se estas consequências já não podem ser consideradas materiais, no sentido de perda de número de matrículas e mudanças curriculares por pressão dos pais. As avaliações de terceira geração são as de responsabilização forte, as chamadas “*high stake*”. Neste caso, envolvem sanções ou bonificações para professores e escolas dependendo dos resultados bons ou ruins nas avaliações em larga escala (Bonamino e Sousa, 2012). É uma política de *accountability* que envolve os pilares da avaliação, da prestação de contas e da

responsabilização²⁶. Quando há as bonificações, ocorre um movimento perigoso, pois tais bonificações podem gerar corrupção de indicadores. Há casos em que existe exclusão de alunos mais fracos para que os resultados sejam melhores, por exemplo. Vejamos o que diz Campbell (1976) citado por Freitas (2013, p.360) acerca deste tema:

Donald Campbell advertiu sobre tudo isso antes das políticas de *accountability*, em 1976. Ele dizia: se você associa um indicador a recompensas ou consequências determinadas, vai gerar provavelmente uma corrupção do próprio indicador (FREITAS, 2013, p. 360).

Ainda sobre esta política de responsabilização, Carreira e Pinto (2007) citados por Marques (2017, p.8), afirmam:

[...] a transposição da lógica de mercado para a área social, estimulando a competição entre escolas; a remuneração de professores e professoras por resultados; as famílias como “consumidoras” ou “clientes”. O produto agora é o principal (notas em exames padronizados, alunos aprovados no vestibular, fluxo escolar), e os cálculos são feitos com base no custo versus retorno econômico, tendo como referência os postulados da Teoria

do Capital Humano disseminados pelos técnicos do Banco Mundial. Entram em cena os grandes sistemas de avaliação, baseados em testes padronizados que não consideram o contexto das escolas (CARREIRA e PINTO, 2007, p. 21, apud MARQUES, 2017, p.8).

Estas considerações nos fazem refletir sobre a relação entre as avaliações em larga escala, especialmente as de terceira geração, e a qualidade total, esta qualidade direcionada para as necessidades do mercado, gerencialista, para eficiência, baseada em resultados, para o que se tem chamado de “meritocracia”, onde punição e recompensa são dadas de acordo com os resultados, com o atingir

²⁶ Sobre o *accountability* discorri na dissertação de mestrado: “Como primeiro ponto, é importante verificar que os conceitos de avaliação e *accountability* não são sinônimos. Estas avaliações podem fazer parte do sistema de *accountability*. Conceituando de uma forma simplificada, as avaliações são as provas em larga escala feitas com o intuito de quantificar o aprendizado dos alunos. O conceito de *accountability* é mais complexo. Adriana Bauer (2013) explicita brevemente algumas concepções de *accountability*. A palavra *accountability* vem do verbo *to account* da língua Inglesa que pode significar “prestar contas”. No âmbito educacional, há autores que a consideram mais do que um gerenciamento financeiro, considerando-a também como uma forma de gerenciamento político. Já Afonso (2009) defende que a *accountability* é um sistema sustentado por três pilares: o da avaliação, a prestação de contas e o da responsabilização (AFONSO, 2009). Tomando emprestada uma tendência do Direito, digo que para se definir *accountability* deve-se juntar conceituações de diversos autores que possam vir a tornar-se complementares. A *accountability* não é somente um gerenciamento financeiro, ou um gerenciamento político, nem é somente uma responsabilização. Compreende todas estas facetas ao mesmo tempo. (FERNANDES, Yrama Siqueira. “Direito à educação? Pergunta complicada (...)”. O que pensam os professores do primeiro segmento do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015, 154 f. p.80).

ou não as metas. A meu ver, esta visão das gerações de direitos e de avaliações em larga escala podem ser situadas a partir de uma visão hegemônica de qualidade educacional.

4.4.2 A qualidade educacional como um direito

Ao iniciar este trabalho, abri o texto com a citação de Campos & Haddad (2006). Estes autores afirmam que o desafio da qualidade é o que impacta para a real democratização da educação no Brasil. A qualidade educacional é um direito. Ninguém questiona este fato. O direito à qualidade educacional está postulado em nossa Constituição vigente e também se encontra presente na LDB 9.394/96. Vejamos o que diz a Constituição Brasileira sobre a qualidade educacional:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VII - garantia de padrão de qualidade.

Em seu artigo 4º, a LDB/96 também postula sobre qualidade educacional:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

Como podemos constatar, o direito à qualidade educacional encontra-se mencionado de forma geral em nossa Constituição e a LDB/96 tenta detalhar mais alguns aspectos desta qualidade. Cito novamente a Conferência de Jomtien, realizada em 1990, que deu atenção específica ao tema da Educação, e traz em sua Declaração Mundial sobre Educação para Todos, dentro dos seus princípios de ação, a definição de políticas para a melhoria da educação básica. Diz a declaração em seus itens 20 e 22:

20. As pré-condições para a qualidade, equidade e eficácia da educação são construídas na primeira infância, sendo os cuidados básicos e as atividades de desenvolvimento e educação infantis condições essenciais para a consecução dos objetivos da educação básica. Esta deve corresponder às necessidades, interesses e problemas reais dos participantes do processo de aprendizagem.

22. Ampliar o acesso à educação básica de qualidade satisfatória é um meio eficaz de fomentar a equidade.

Desta maneira, podemos inferir que a qualidade educacional encontra-se postulada em dispositivos internacionais de Direitos Humanos e também em legislações nacionais. A dificuldade maior é na delimitação desta qualidade. Segundo Dourado (2007) e Silva (2008), apud Libâneo (2018), as concepções de qualidade educacional variam conforme a concepção das finalidades educativas e podem se modificar de acordo com as condições históricas, culturais, sociais, de território, etc. A este respeito, afirma Dourado (2007: p.7):

Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso [...] (DOURADO, 2007, p.7).

Candau (2015) também traz algumas considerações sobre a polissemia do tema:

[...] a expressão qualidade da educação, ao mesmo tempo que expressa um aparente consenso, pode ser interpretada a partir de diferentes visões e concepções e encobre diversos marcos conceituais e políticos de se conceber educação, dependendo do tipo de sociedade e cidadania que se queira construir. Esta polissemia da expressão qualidade da educação tem a ver com diferentes modos de entender as relações entre educação e sociedade, o papel da escola e do/a educador/a, a construção dos currículos e o processo ensino-aprendizagem (CANDAU, 2015, p.35).

Penso que, desta maneira, o tema da qualidade educacional deve estar sempre sendo repensado de acordo com os novos contextos e necessidades sociais. No momento atual, onde o estado neoliberal está ditando as finalidades educacionais e, principalmente, o mercado privado está adentrando a escola pública é particularmente necessário discutir o tema da qualidade da educação.

Algumas características quanto ao tema da qualidade educacional foram desenvolvidas por Dourado (2007). Este autor afirma que as dimensões intra-escolares e as dimensões extra-escolares fazem parte da qualidade educacional. Sobre este ponto argumenta Dourado (2007, p.5).

Os autores argumentam que, para fazer avançar a discussão e a busca por caminhos para enfrentar o problema, é fundamental analisar a qualidade da educação a partir de uma perspectiva polissêmica. Noutras palavras, é necessário que as condições intra e extra-escolares e os diferentes atores individuais e institucionais sejam tratados como elementos fundamentais para a análise da situação escolar sob o enfoque da qualidade (DOURADO, 2007, p.5).

Sobre as dimensões extra-escolares, Dourado (2007) afirma que os contextos sociais onde a criança está inserida, ou as referências familiares são consideradas dimensões extra-escolares:

[...] a produção de qualidade da educação, sob o ponto de vista extra-escolar, implica, por um lado, políticas públicas, programas compensatórios e projetos escolares e extra-escolares para enfrentamento de questões como fome, violência, drogas, sexualidade, desestruturação familiar, trabalho infantil, racismo, transporte escolar, acesso à cultura, saúde e lazer, entre outros, considerando-se as especificidades de cada país e sistema educacional. Por outro lado, implica efetivar uma visão democrática da educação como direito e bem social que deve expressar-se por meio de um trato escolar-pedagógico que, ao considerar a heterogeneidade sociocultural dos sujeitos alunos, seja capaz de implementar processos formativos emancipatórios. (DOURADO, 2007, p. 15)

O autor propõe que a divisão deve ser em níveis. Por exemplo, a dimensão extra-escolar desdobra-se em dois níveis: o nível espaço-social (a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos); e o nível do Estado (a dimensão dos direitos, das obrigações e garantias).

Algumas das dimensões intra-escolares segundo este autor são: a infraestrutura escolar; o material escolar; as aulas em si mesmas; questões de financiamento etc. O autor organiza os fatores intra-escolares em diferentes níveis: o nível do sistema abarca, por exemplo, as condições de oferta do ensino; o nível da escola está referido à gestão e organização escolar; o nível do professor elenca questões como formação, profissionalização e ação pedagógica e o nível do aluno o acesso, a permanência e desempenho escolar.²⁷

Outro autor que considero importante acerca do tema da qualidade educacional é Ximenes (2014). Este autor traz contribuições em seu livro intitulado “*Direito à qualidade na educação básica: teoria e crítica*”. Primeiramente, como outros autores, (Dourado 2007), Candau (2015), Ximenes (2014) aponta para a polissemia do tema e faz um mergulho teórico, especialmente no que diz respeito às bases conceituais, abordando também o conteúdo jurídico, já que seu foco principal é o direito à qualidade na educação. O autor (idem) traz as legislações pertinentes, situando as legislações brasileiras e também apresentando quais são para ele, alguns desafios relativos ao tema. Um dos desafios apontados por

²⁷ Para saber mais sobre os níveis e dimensões para a qualidade educacional ver: DOURADO, Luiz Fernandes (coord), **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

Ximenes (2014) é justamente a questão da contradição entre os compromissos que caracterizam o Estado Social Democrático de Direito e, por outro lado, a crise que este tipo de Estado vem enfrentando e que levou à ascensão de propostas neoliberais e neoconservadoras que propõem um Estado mínimo. Sobre este tema o autor afirma:

[...] estão em curso dois movimentos em alguma medida contraditórios: de um lado, os compromissos distributivos, embora não igualitários, que caracterizam o Estado Social e Democrático de Direito, assim como os direitos que no seu contexto foram positivados; de outro, a crise de legitimação deste modelo, que levou à ascensão de propostas de reformas neoliberais e neoconservadoras, caracterizadas por um conjunto articulado de fatores: focalização das políticas públicas, tendência à minimização do âmbito de proteção dos direitos sociais prestacionais, indução de mercados e quase-mercados em substituição a direitos que se pretendiam universais, a consequente sobrevalorização do sujeito-consumidor em detrimento do sujeito de direitos e adoção de controles burocrático –gerenciais. Enquanto no tipo representado pelo Estado Social e Democrático de Direito a ênfase maior recai sobre a igualdade de condições para acesso aos bens públicos, nos tipos neoliberal e neoconservador a grande ênfase é dada sobre resultados tecnicamente aferíveis [...] (XIMENES, 2014, p. 135).

Como podemos constatar, existe uma contradição. De um lado o Estado Social, que tem a obrigação de prestação e garantia dos direitos sociais, entre eles o direito à educação, o que exige uma ação ativa do Estado nesta garantia e efetivação de direitos e, por outro lado, há este modelo neoliberal e neoconservador que propõe o Estado mínimo, sugerindo inclusive a privatização de bens estatais como solução para a economia. Este modelo tem trazido a iniciativa privada para a Educação, como temos visto recentemente com a venda de sistemas apostilados na educação pública e com o fornecimento de técnicas e programas de educação à distância, ou ensino remoto, em razão da pandemia de Covid-19. Sobre as avaliações em larga escala, Ximenes (2014) faz referência às contribuições de Almerindo Afonso (2009). Vejamos o que dizem os autores sobre este ponto:

Almerindo Afonso (2009), neste debate, destaca que a elevação do padrão de qualidade à posição de destaque alcançada nos dias atuais deve ser atribuída, principalmente, à crescente hegemonia conquistada pelos modelos de avaliação estandardizada. É o caso dos exames aplicados pelos diversos sistemas de avaliação externa difundidos no país e que, por definição, requerem o estabelecimento de certo padrão de desempenho, expresso em escalas de proficiência. O autor destaca também que tal modelo está relacionado às reformas educacionais neoconservadoras nos países centrais (AFONSO, 2009, apud XIMENES, 2014, p.135-136).

Em seu capítulo de conclusão, Ximenes (2014) faz uma proposta de marco conceitual para o direito à qualidade educacional no Brasil. Assim como Dourado (2007), Ximenes (2014) propõe alguns pontos característicos para esta

conceituação. Dourado (2007) menciona as dimensões intra e extraescolares, enquanto Ximenes (2014) traz alguns princípios e dimensões. Primeiramente, citarei os princípios elencados por Ximenes (2014), são eles:

1. igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;
2. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
3. pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
4. gestão democrática do ensino público;
5. valorização dos profissionais da educação escolar;
6. financiamento da educação.

A partir destes princípios, Ximenes (2014) organiza um marco conceitual em sete dimensões. São elas:

1. a dimensão dos estudantes;
2. a dimensão do ambiente escolar;
3. as condições de infraestrutura e insumos básicos;
4. a dimensão dos conteúdos;
5. a dimensão dos processos educacionais relevantes;
6. a dimensão dos resultados;
7. a dimensão do financiamento público.

Ao mencionar a dimensão dos resultados, Ximenes (2014) se refere aos objetivos amplos da educação, à cidadania, aos valores e direitos na e através da educação. As contribuições de Ximenes (2014) são importantes, pois, além de trazerem um marco conceitual, este autor aborda desafios atuais acerca do tema. Como veremos com mais profundidade adiante, Ximenes (2014) focaliza o tema dos Direitos Humanos ao discorrer acerca do direito à qualidade educacional, sendo então um autor que estabelece alguma relação entre o ensino de Direitos Humanos e os objetivos almejados em uma educação de qualidade.

É oportuno lembrar que nesta pesquisa, apresento um enfoque para o tema da qualidade educacional com referência a autores como Libâneo (2018), Candau (2015), Ximenes (2014), Santos (2013,1996) e Esteban (2008). O intuito é propor

não a qualidade no singular, mas qualidades no plural, e afirmar que é a estas qualidades que temos direito. Abrir os olhos para a polissemia do conceito de qualidade educacional e trazer autores que proponham uma amplitude de olhares para este tema é essencial neste trabalho.

É importante mencionar novamente que o Estado neoliberal tem imposto regras que atendem ao mercado no que concerne à educação e à qualidade educacional. De forma geral, a sociedade tem se apropriado deste discurso neoliberal na educação. A cultura do produtivismo, das avaliações em larga escala, das apostilas e da formação para o trabalho e para o consumo têm se colocado como finalidade educacional. Libâneo (2018), Candau (2018, 2015), Ximenes (2014), Charlot (2013), Esteban (2008). Pacheco e Marques (2014) afirmam que no “modelo neoliberal, finalidades educativas escolares surgem subordinadas a formas de governabilidade sustentadas pelo mercado” (Libâneo, 2018: p.48). O autor aponta ainda que esta influência mercadológica faz com que a finalidade educativa seja a “formação de trabalhadores para as necessidades imediatas da economia” (Libâneo, 2018, p.48). Esta visão de qualidade, que não almeja mudar o *status quo* da sociedade, pois visa uma formação produtivista, para o mercado, pode ser situada na perspectiva hegemônica. Esta posição também é compartilhada por Charlot (2013) e Esteban (2008). Segundo Esteban (2008, p.8):

A ideia de qualidade inequívoca e no singular se insere em um projeto de escola comprometido com a busca de um enquadramento que homogeneíza culturas, valores, conhecimentos e práticas, em um contexto social profundamente marcado pelo predomínio da epistemologia positivista. O discurso hegemônico sobre a qualidade da educação se entretetece aos compromissos da democracia (neo) liberal, tornando opacas as contradições presentes no discurso de defesa da escola de qualidade para todos (ESTEBAN, 2008, p.8).

Esta pesquisa discute estas concepções hegemônicas e focaliza uma proposta contra-hegemônica de olhar para o tema da qualidade educacional. É oportuno então neste caminho trazer algumas questões propostas por Andrade (2008): “Que sociedade queremos construir? Que ser humano queremos formar? O profissional para atender as necessidade do mercado, ou para além disto, sujeitos de direitos, em uma formação humanizadora, reflexiva onde a democracia participativa que visa o bem comum esteja presente?” (p.22) A aposta aqui nesta pesquisa é por esta segunda opção.

4.4.3

Delimitando a qualidade educacional que queremos: uma proposta contra- hegemônica de qualidade

Antes de adentrar nas contribuições mais aprofundadas acerca da proposta contra-hegemônica de qualidade educacional, considero oportuno tecer mais algumas considerações acerca do que estou considerando como contra-hegemonia no tocante ao tema da educação. Afinal, no que concerne à educação, o que estou considerando como educação hegemônica e contra- hegemônica? A fim de responder a esta pergunta, peço o auxílio de Freire (2019) quando esta autora pontua que,

A educação hegemônica é aquela que procura orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente, em correspondência aos interesses dominantes e que tende a hegemônizar o campo educativo. [...] A educação contra-hegemônica é aquela que busca orientar a educação, tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente, que busca intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente, visando instaurar uma nova forma de sociedade (FREIRE, 2019, p.1).

Estes conceitos estão referidos ao que considero nesta pesquisa: a educação hegemônica como aquela em que se visa à permanência do *status quo* na sociedade, não objetiva uma transformação, uma mudança, uma ascensão das classes menos favorecidas. A educação contra-hegemônica é a que almeja mudança, diálogo, empoderamento dos sujeitos sociais subalternizados. Procura refletir sobre a sociedade e sobre que educação queremos e precisamos. Ainda sobre este ponto, Candau (2003) faz algumas considerações acerca da Educação em Direitos Humanos contra-hegemônica. Ao mencionar dois enfoques para a Educação em Direitos Humanos, o enfoque neoliberal e o enfoque contra-hegemônico, Candau (2003) se coloca a favor deste último, que visa uma mudança na sociedade. Vejamos como Candau (2003, p. 96):

O segundo enfoque parte da visão dialética e contra- hegemônica, em que os direitos humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural. Enfatiza uma cidadania coletiva, que favorece a organização da sociedade civil, privilegia os atores sociais comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados (CANDAU, 2003, p.96).

Ao prosseguir é necessário pontuar algumas relações encontradas entre o tema da qualidade educacional e a Educação em Direitos Humanos. Baseio-me para

isto nos autores já estudados que fazem relações entre qualidade educacional e características de Educação em Direitos Humanos como, por exemplo, uma formação humana mais ampla, uma formação para uma cidadania ativa e participativa.

Primeiramente, acho oportuno ter presente o que as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos apresentam sobre o tema ²⁸:

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;

VII - sustentabilidade socioambiental.

A dignidade humana, a democracia na educação, a igualdade de direitos e o reconhecimento e a valorização das diferenças estão presentes nas Diretrizes. Estas características são muito importantes para a construção de uma cidadania ativa e também estão presentes no enfoque contra-hegemônico na Educação em Direitos Humanos.

Passo então a tecer algumas ligações entre os temas dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos com a qualidade educacional. Estas conexões são apresentadas por alguns autores. Candau (2012, p.724) estabelece uma relação entre direito à educação, educação em Direitos Humanos e qualidade. Ximenes (2014) aborda a relação entre Direitos Humanos e qualidade educacional. A seguir, apresento a contribuição de autores como Ximenes (2014), Candau (2012), Morcazel (2012) e Costa (2011).

Defendemos, portanto, que a reconstrução teórica do problema jurídico da qualidade do ensino deve ser ancorada na teoria dos direitos fundamentais, na dogmática unitária dos direitos humanos e na dogmática específica do direito à educação. [...] Este também é o enfoque adotado pelo atual Relator Especial da ONU para o Direito à Educação – Kishore Singh - para quem tais direitos educacionais universalmente reconhecidos, “[...] devem estar na base de todos os sistemas de educação. A aquisição de conhecimentos sobre valores relativos aos Direitos Humanos deve estar à frente de qualquer discurso sobre educação de qualidade” (XIMENES, 2014, p. 315).

²⁸Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 29.04.2020.

No que diz respeito à interrelação entre direito à educação e educação em direitos humanos, num primeiro momento, as reflexões sobre estes campos se deram de modo independente. No entanto, foram se aproximando progressivamente e foi sendo assumida a perspectiva que considera a educação em direitos humanos como um componente do direito à educação e elemento fundamental da qualidade da educação que desejamos promover. Sendo assim, estas duas preocupações se entrelaçam na busca da construção de uma educação comprometida com a formação de sujeitos de direito e a afirmação da democracia, da justiça e do reconhecimento da diversidade na sociedade brasileira. (CANDAUI, 2012, p. 724)

Na busca pela qualidade da educação está se buscando a construção da cidadania, através de um sujeito reflexivo, consciente, inserido no mundo e com poder de transformação. O tipo de qualidade empregado determina o tipo de formação que se tem, o tipo de cidadão que atuará no mundo. A educação, sobretudo a escolar, precisa estar a serviço da cidadania, para ser considerada de qualidade. (MORCAZEL, 2012, p.70)

Se considerarmos a escola um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores, onde nela sejam garantidas práticas de socialização e convivência fortalecendo noções de cidadania e igualdade entre todos, teremos aí um ambiente educativo de qualidade. (COSTA, 2011, p.150)

Podemos então sintetizar as contribuições dos autores desta maneira:

1. Deve haver a promoção dos Direitos Humanos na e através da Educação.
2. Para isto, é de suma importância que se prevaleça o Estado Social Democrático.
3. O conhecimento acerca dos Direitos Humanos deve ser enfatizado nos discursos relativos à qualidade educacional.
4. A Educação em Direitos Humanos é um componente do direito à educação. Ela é também um elemento fundamental da qualidade da educação que queremos.
5. Temas como democracia, formação de sujeitos de direitos, encarar a diferença como riqueza, o empoderamento dos sujeitos, o educar para o ‘nunca mais’, a formação libertadora, reflexiva são dimensões da Educação em Direitos Humanos que propomos. Estas dimensões devem estar presentes na qualidade educacional que propomos.

Estas contribuições resumem a proposta de qualidade educacional desta tese. Esta proposta de qualidade educacional abarca uma educação que visa uma mudança de *status quo*, propõe a não alienação, a reflexão, o empoderamento dos

sujeitos e a mudança de paradigma com relação à diferença. Esta proposta é a que denominamos uma proposta contra-hegemônica de qualidade. O olhar ampliado para a qualidade educacional que deve abarcar os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos.

Neste capítulo apresentei as bases teóricas que fundamentam esta pesquisa. Primeiramente, desenvolvi um breve histórico dos Direitos Humanos trazendo as concepções hegemônica e a contra-hegemônica em relação a estes direitos. Na concepção hegemônica pontuei a conceitualização dos Direitos Humanos concebidos em gerações. Em seguida, na concepção contra-hegemônica, trouxe as contribuições de Santos (2013) quando este autor propõe uma reconceitualização dos Direitos Humanos e também as de Herrera Flores (2009). No subtema da Educação em Direitos Humanos, discorri sobre o histórico da Educação em Direitos Humanos no Brasil e trouxe algumas características da Educação em Direitos Humanos. São elas: a formação para a democracia; a formação de sujeitos de direito; o educar para o “nunca mais”; a abordagem da diferença e o empoderamento. Em seguida, abordei o subtema das qualidades educacionais. Apresentei um breve panorama histórico da qualidade educacional no Brasil. Em seguida, abordei a qualidade educacional como um direito. Ao final deste capítulo, explicitarei elementos que abarcam a proposta contra-hegemônica de qualidade educacional que esta pesquisa assume. No próximo capítulo, discutirei as escolhas metodológicas que fiz a fim de responder os meus questionamentos propostos nesta pesquisa.

5 Escolhas metodológicas: justificativas e limites

Neste capítulo explico as escolhas metodológicas realizadas com a finalidade de desenvolver o processo de pesquisa no intuito de atingir os objetivos e responder as questões da pesquisa. A própria construção do objeto deve determinar as escolhas metodológicas como pontuam Becker (2008), Kaufmann (2013) e Bourdieu (2008). Não é a escolha metodológica que deve guiar o objeto, mas sim, o que se deseja estudar deve ser pensado em primeiro lugar para depois podermos escolher as metodologias adequadas a fim de responder às nossas perguntas. Desta maneira, poderemos justificar as escolhas metodológicas de maneira adequada. Neste item, proponho-me a elucidar tais escolhas.

5.1 Uma pesquisa qualitativa

Produzir conhecimento é aceitar o risco de pôr a prova as nossas convicções e a nossa ignorância sem reduzir aquilo que sabemos àquilo que já sabemos e sem descartarmos como irrelevante aquilo que não somos capazes de descrever porque o desconhecemos, mas é também exercer prudência e precaução quando lidamos com o desconhecido ou com possíveis consequências de nossas ações²⁹. (SANTOS, NUNES & MENESES, 2004, apud Santos, 2018, p.88).

Ao escolher realizar uma pesquisa qualitativa é preciso ter em mente que estaremos frente a frente com alguém a fim de conhecermos algo que desconhecemos. Precisamos deste alguém para a realização da pesquisa. Nesta relação entre pesquisador e entrevistado deve existir uma relação mútua de confiança. Deve-se reconhecer a relevância do entrevistado e dos dados advindos desta relação. Na pesquisa qualitativa realizada por meio de entrevistas, estamos lidando com seres humanos, sendo assim, como alerta Santos (2018) é necessário agirmos com prudência, com precaução, pois nossas ações, nossa pesquisa terá consequências não somente para o campo, mas também para as pessoas envolvidas com a pesquisa. Estes cuidados são primordiais em uma pesquisa desta natureza.

Esta pesquisa investigou além da produção teórica, as concepções dos educadores acerca da qualidade educacional e suas relações com os direitos

²⁹ Livro escrito em Português de Portugal.

humanos e a educação em direitos humanos. A fim de responder aos objetivos propostos para a pesquisa, o método qualitativo foi considerado o mais adequado, pois este deve ser utilizado quando se pretende compreender sentidos, concepções e valores dos entrevistados. Sobre este tema Minayo (2010) aponta que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2010, p.21).

Desta forma, a pesquisa qualitativa foi considerada apropriada para o objeto da presente pesquisa. Além disto, é pertinente trazer luz à importância da pesquisa qualitativa. Temos visto que o caráter científico das ciências sociais tem sido questionado (Van Zanten, 2011). As pesquisas quantitativas têm sido privilegiadas, pois se aproximam das ciências exatas ao enfatizarem a análise dos resultados de pesquisa em número alto de recorrências. Isto, “*a priori*”, traria mais validade às pesquisas realizadas. Esta posição procura legitimar as ciências sociais aproximando-as das Ciências Exatas (Van Zanten, 2011). Vejamos o que pontua sobre esta questão esta autora:

La mayoría de los manuales y los textos consagrados a la metodología en ciencias sociales tienden a presentar una visión descontextualizada de la investigación ya que parten del postulado que los métodos, aún más que las teorías, pueden ser reproducidos y adaptados sin mayores problemas por medio del tiempo y del espacio. Esta posición objetivista, que pretende legitimar las ciencias sociales por una imitación caricatural de las ciencias físicas, domina aún en el caso de las encuestas cualitativas cuyo objetivo no es el de producir modelos abstractos a partir de la agregación estadística de informaciones, sino de construir interpretaciones a partir de análisis de situaciones, procesos y grupos sociales localizados [...] a partir de una postura constructivista, suponiendo una articulación importante de las teorías, los métodos de investigación y los contextos sociales. (VAN ZANTEN, Agnés. 2011, p.48).

Não desejo aqui desconsiderar as pesquisas quantitativas, porém, advogo que as pesquisas qualitativas são necessárias quando se deseja investigar concepções, ou mesmo quando se deseja aprofundar nos contextos sociais que são cada vez mais complexos. Porém, não se deve esquecer que as pesquisas qualitativas devem ser realizadas com rigor. Tanto as pesquisas quantitativas, quanto as pesquisas qualitativas são necessárias ao campo; o que defendo aqui é o fato de que há rigor científico em pesquisas qualitativas e estas são cada vez mais necessárias no contexto atual. Pode-se ter prudência, precaução, respeito com seus

sujeitos e, ao mesmo tempo, realizar uma pesquisa qualitativa com o rigor, confiabilidade e objetividade nas análises.

5.2

A revisão bibliográfica

Em um processo de pesquisa, é importante delimitar, ou pelo menos tentar delimitar, os problemas e limites que poderão ocorrer e que terão que ser contornados durante o percurso da pesquisa (Kaufmann, 2013). Ao iniciar o processo de construção do objeto e delimitação do campo devemos estar atentos ao que Kaufmann (2013)³⁰ denomina de limites internos e limites externos no processo de pesquisa. Os limites internos são encontrados principalmente no tocante à teoria que será privilegiada na pesquisa. Percebo que, apesar de ter encontrado na teoria elementos que conectam características de Direitos Humanos à qualidade educacional, há lacunas nestes estudos encontrados. Quanto aos limites externos, temos o fato de que houve dificuldades para a concretização das entrevistas, devido à complexidade do momento atual. No Rio de Janeiro estamos cada vez mais tendo que lidar com o tema da violência, tanto nas escolas, quanto no seu entorno. Descreverei estes percalços com mais detalhes no item sobre o campo da pesquisa, mas adianto que tive dificuldades no caminho para algumas entrevistas. Motoristas de aplicativo se recusaram a me levar aos locais, em outra ocasião entramos em rua controlada pelo tráfico e, ao passar o dia em uma escola, tivemos que lidar com tiroteio no entorno. Houve também dificuldade para encontrar profissionais que tivessem passado por formação em Direitos Humanos. Contornei este limite, recorrendo à ONG NOVAMERICA para a indicação de contatos de gestores e docentes, processo que explico com mais detalhe no subitem 5.5 “seleção de sujeitos”.

³⁰ Kaufmann (2013) traz que são dois os tipos de leituras que devemos contemplar em uma pesquisa. O primeiro tipo tem como objetivo mapear o estado da arte, do conhecimento a cerca do tema. O segundo tipo envolve a problematização do saber adquirido e do novo saber a ser construído. O autor alerta também que ler demais e ficar preso nesta fase exploratória também não é adequado. Deve, segundo este autor, haver um equilíbrio neste tempo de leituras e sua quantidade. Alerta ainda que o pesquisador deve evitar pensar que será salvo pelo trabalho de campo. Por isto, o equilíbrio entre teoria e empiria deve ser perseguido.

Becker (2008) também alerta para não subestimarmos a importância de pesquisar o estado da arte através das nossas leituras na área. Para mais informações ver: Becker Howard S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2008.

5.3

A análise documental

A análise documental é necessária neste processo de pesquisa. Nesta pesquisa, apresento análises acerca do tema da qualidade da educação nos dispositivos legais de Direitos Humanos. Procurei fazer uma análise do tema da qualidade educacional dentro das legislações referentes aos Direitos Humanos e também nas legislações educacionais nacionais acerca do tema. Esta análise é importante para poder se estabelecer o tema da qualidade como um direito.

5.4

As entrevistas semiestruturadas³¹

Duarte (2004) lembra que as entrevistas são necessárias quando se deseja captar valores, sentidos e práticas nos depoimentos dos sujeitos de pesquisa. Nesta pesquisa, procurei identificar concepções de qualidade educacional. Também almejei compreender como os diretores, orientadores pedagógicos e professores entendem a Educação em Direitos Humanos e as relações entre esta educação e qualidade educacional. Sob este prisma, acredito que as entrevistas semiestruturadas foram um caminho metodológico adequado. É preciso ter em mente que as entrevistas não trazem receitas prontas e as análises advindas delas têm seus limites. Sobre este aspecto, Kaufmann (2013) pontua um alerta acerca dos métodos qualitativos.

Os métodos qualitativos têm por função compreender mais do que descrever sistematicamente ou de medir: não se deve, pois procurar fazer com que eles digam mais do que podem sobre um campo que não é seu. (KAUFMANN, 1996, apud ZAGO, 2011, p.298).

Segundo Kaufmann, (2013) e Duarte (2004), o pesquisador deve ter em mente que entrevista é trabalho. Devemos estar focados em nosso papel como pesquisadores, manter uma atitude reflexiva (Bourdieu, 2008) e, ao mesmo tempo, tentar deixar de lado uma pretensa neutralidade (Kaufmann, 2013). É preciso que

³¹ As entrevistas semiestruturadas feitas nesta pesquisa utilizaram roteiros de perguntas. Os roteiros estão nos anexos 1 e 2 neste trabalho. Vale a pena salientar que o roteiro é utilizado como base, podendo o pesquisador estabelecer uma conversa mais informal com os entrevistados. Desta forma, nas análises das entrevistas, pode-se perceber algumas diferenças nas perguntas em relação ao roteiro previsto.

nos situemos com empatia e compromisso com o entrevistado e ter sempre em mente que estamos em um jogo de três polos: o pesquisador, o entrevistado e a pesquisa (idem). Kaufmann (2013) ainda pontua que no momento da entrevista estamos vivendo uma pesquisa dentro da pesquisa, desta maneira, devemos estar atentos a uma investigação permanente.

Ainda sobre objetividade e neutralidade, Boaventura de Sousa Santos ao responder em entrevista sobre seu lado de sociólogo acadêmico em contrapartida às suas posições políticas, pontua que o pesquisador deve ser objetivo, mas precisa estar consciente de que não será neutro. Afirma Santos (2012):

A objetividade não nos dispensa de responder a esta questão. Pelo contrário, exige que lhe demos particular atenção, dado o valor social do conhecimento de que dispomos. As sociedades estão atravessadas pelo sofrimento injusto causado por desigualdades, discriminações, exclusões que decorrem da distribuição muito desigual do poder económico, social e político. Quer queiramos ou não, ao realizar os nossos trabalhos não nos podemos furtar a responder à questão de que lado estamos, do lado dos opressores ou do lado dos oprimidos. Se nos recusarmos a enfrentar esta questão ou se negarmos admitir que ela existe, corremos o risco de optar ingenuamente pelo lado dos opressores, dado o domínio que eles têm sobre a opinião pública e o senso comum. A objetividade é assim muito distinta da neutralidade. A objetividade visa atingir o que Kierkegaard exigia de todos os seres humanos: sermos mais objetivos para conosco mesmos e mais subjetivos para com os outros. É precisamente por isto que a objetividade se distingue da neutralidade. Os cientistas sociais devem ser objetivos mas não podem ser neutros, e os menos neutros são aqueles que de boa ou má fé se consideram ou dizem neutros (SANTOS, 2012,p.688).

Zago (2011) cita Beaud e Weber (1998) ao abordarem o tema de neutralidade e da confiança que o pesquisador deve estabelecer com o seu entrevistado. Os atores afirmam:

[...] em vez de se deixar paralisar pela noção de neutralidade, o pesquisador deve estar preocupado em obter a confiança do entrevistado, condição fundamental na situação de entrevista e de sua produtividade [...] as boas entrevistas estariam menos relacionadas às questões técnicas de condução e mais à capacidade de obter a confiança dos pesquisados. É esta relação de confiança que o entrevistador consegue estabelecer que conduzirá à coleta de um material suficientemente rico para ser interpretado (Beaud e Weber 1998, apud Zago 2011, p.302).

Manter esta atitude em mente é crucial no processo de pesquisa. Devemos ser objetivos, manter o foco no objeto pesquisado e estarmos sempre atentos ao rigor metodológico. Porém, ter a consciência de que a neutralidade não existe e estabelecer a confiança entre o pesquisador e seus entrevistados é importante para o desenvolvimento adequado da pesquisa de campo.

Ainda é necessário apontar que nesta pesquisa foram elaborados roteiros com perguntas para guiar a entrevista. Porém, devo salientar que os roteiros foram utilizados como um norte. Durante a entrevista foi estabelecido um diálogo cordial com o entrevistado, sendo assim, o processo de construção da entrevista foi mediado entre o pesquisador e o entrevistado. Isto posto, passo a discorrer sobre a escolha dos sujeitos de pesquisa no próximo subitem.

5.5 Os sujeitos da pesquisa

De um modo geral, pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semi-estruturadas. Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. (DUARTE, Rosália, 2002, p.141).

Os sujeitos da pesquisa são diretores, orientadores pedagógicos e/ou educacionais e professores atuantes em escolas públicas que atendem o segundo segmento do ensino fundamental. Foram realizadas doze entrevistas sendo uma entrevista teste. Os sujeitos escolhidos deviam ter passado por alguma formação inicial ou continuada com enfoque no tema dos Direitos Humanos ou de Educação em Direitos Humanos. A hipótese da pesquisa é que como os sujeitos tinham passado por esta formação considerariam a importância da educação em direitos humanos e a veriam como um componente da qualidade educacional. A seleção destes sujeitos foi realizada com a indicação de contatos cedidos por membros da equipe da ONG Novamerica,³² que promove formações na área de Educação em Direitos Humanos. Os contatos com os possíveis sujeitos para a pesquisa foram feitos primeiramente através de e-mails. Em seguida utilizei o aplicativo WhatsApp para a marcação das entrevistas. Mais detalhes sobre o campo da pesquisa e os contatos com os sujeitos entrevistados estão descritos no capítulo das análises.

A NOVAMERICA é uma sociedade civil sem fins lucrativos que iniciou suas atividades em 1991. Sua sede central está situada na cidade do Rio de Janeiro e possui

³² Informações coletadas no site da ONG NOVAMERICA Para saber mais sobre o trabalho da ONG NOVAMERICA acessar: <http://www.novamerica.org.br/natureza.asp>. Acesso em: 14/08/2018.

também um centro de atividades, o Centro Novamerica de Educação Popular, na cidade de Sapucaia, no interior do Estado de Rio de Janeiro. A NOVAMERICA atua no município de Rio de Janeiro, em municípios do Grande Rio e em municípios do interior do Estado de Rio de Janeiro e colabora com centros, organizações da sociedade civil e órgãos do setor público de outros Estados do Brasil. Realiza também projetos conjuntos, trabalhos e assessorias com centros e organizações de outros países da América Latina. (NOVAMERICA- Página eletrônica).

A escolha pela NOVAMERICA se deu por conta de sua atuação na área de Educação em Direitos Humanos há vinte e seis anos. É uma ONG com atuação nacional e internacional. É importante também citar que a NOVAMERICA promove formação continuada no âmbito da educação pública. Por exemplo, a NOVAMERICA mantém algumas parcerias (Amorim, 2018), entre elas podemos destacar:

- Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ;
- Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí/RJ;
- Secretaria Municipal de Educação de Japeri/RJ;
- Secretaria Municipal de Educação de Nilópolis/RJ;
- Secretaria Municipal de Educação de Mesquita/RJ;
- Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba/RJ;
- Ação da Cidadania (ong)
- Secretaria Municipal de Educação de Sapucaia/RJ;
- Secretaria Municipal de Educação de Três Rios/RJ.

Como se pode constatar, a ONG tem parcerias em vários municípios do Rio de Janeiro, o que possibilita o contato com professores e diretores /orientadores atuantes em municípios diversos.

Outra justificativa de escolha da ONG NOVAMERICA como uma fonte de contato com os educadores se deve ao fato de que as finalidades que a ONG estabelece para a sua atuação se afinam com os temas e subtemas que esta pesquisa pretende contemplar. Amorim (2018) assim explicita as finalidades desta ONG:

promover a construção da democracia³³ como estilo de vida e a participação na sociedade civil, favorecer o desenvolvimento de uma consciência latino-americana e de uma ética da solidariedade, estimular o reconhecimento e valorização das diferentes culturas, no âmbito nacional e internacional, através da promoção de processos educativos e culturais orientados à formação de diferentes agentes sociais multiplicadores, prioritariamente pertencentes a grupos populares e excluídos e à capacitação de professores/as (NOVAMERICA, 2013:1, apud AMORIM, 2018: p.206).

³³ Grifos da autora

Por esta passagem, pode ser constatada a presença de temas como “construção da democracia”, “participação na sociedade civil” e o estímulo ao “reconhecimento e valorização das diferentes culturas”. A coordenadora executiva da ONG NOVAMERICA, Susana Sacavino, afirma que o enfoque assumido pela ONG é o enfoque histórico- crítico da construção dos Direitos Humanos e apresenta alguns princípios-base para a Educação em Direitos Humanos. Vejamos quais são estes princípios segundo SACAVINO (2013):

[...] a luta pelos direitos humanos se dá no cotidiano; os direitos humanos são conquistas históricas; a percepção dos direitos humanos que cada pessoa tem está condicionada pelo lugar social que ela ocupa na sociedade; na luta pelos direitos humanos uns são sujeitos e outros são parceiros; nossa postura frente aos direitos humanos afeta toda a nossa vida e suas diferentes dimensões; a luta pelos direitos humanos no Brasil e na América Latina está especialmente comprometida com os excluídos, os empobrecidos e subalternizados (SACAVINO, 2013, p.78).

Ainda segundo Sacavino (2013) a transformação social deve ser uma das características da Educação em Direitos Humanos, talvez seu objetivo mais importante:

Uma das características da educação em direitos humanos é sua orientação para a transformação social e a formação de sujeitos de direitos e, neste sentido, pode ser considerada na perspectiva de uma educação libertadora e para o empoderamento dos sujeitos e grupos sociais desfavorecidos, promovendo a cidadania ativa capaz de reconhecer e reivindicar direitos e construir democracia (SACAVINO, 2013.p.79).

Como se pode constatar nos textos anteriores, algumas características presentes na teoria privilegiada nesta pesquisa, especialmente no enfoque contra-hegemônico, encontram-se nestas citações: a transformação social; a formação de sujeitos de direitos; a formação para a democracia ativa, o empoderamento de sujeitos, principalmente os menos favorecidos. Desta maneira, a seleção de sujeitos feita através na ONG NOVAMERICA mostrou-se uma estratégia adequada para a realização da pesquisa, visto que os sujeitos tiveram a oportunidade de estar em contato com estes temas ao realizar a formação com a ONG.

O público-alvo das ações da NOVAMERICA também é um fator importante para justificar a pertinência da escolha desta ONG para indicação de contatos. Na página eletrônica da ONG NOVAMERICA com relação ao seu público-alvo, afirma-se:

Professores/as, especialmente de sistemas públicos de ensino, educadores em geral, animadores culturais que trabalham com crianças e adolescentes de camadas populares e em situação de risco, assim como estudantes de cursos de formação de professores/as;

Lideranças e membros de movimentos sociais, organizações populares, associação de moradores, líderes de comunidades rurais, promotores populares, comunidades de base (NOVAMERICA – página eletrônica).

Pelo exposto, considereei apropriado que a indicação de professores e diretores /orientadores educacionais tenha sido feita através desta ONG. Os educadores indicados pertencem a redes públicas de diferentes municípios e participaram regularmente de ações na área de Educação em Direitos Humanos promovidas pela NOVAMERICA. Após estas informações preliminares, consideramos oportuno discorrer de uma forma mais específica, acerca da formação que a ONG NOVAMERICA oferece aos educadores e educadoras. É o que o próximo passo traz a seguir.

5.6

A formação continuada de educadores em Direitos Humanos promovida pela NOVAMERICA

Como mencionado anteriormente, os sujeitos entrevistados nesta pesquisa foram selecionados através de contatos fornecidos pela ONG NOVAMERICA que é especializada em realizar formação continuada na área dos Direitos Humanos. Tendo isto em mente, considero pertinente trazer algumas informações e contribuições acerca desta formação.

5.6.1

Informações gerais sobre a formação em Direitos Humanos da NOVAMERICA

De forma inicial, é importante afirmar que a escola é um *locus* privilegiado para a formação continuada dos profissionais da educação, sejam eles professores, orientadores, diretores, etc. A formação em Direitos Humanos também pode e deve ser realizada no chão da escola (CANDAU et al, 2013, 2008a)³⁴.

³⁴ As informações sobre esta formação, bem como as contribuições acerca das oficinas pedagógicas foram obtidas no livro de CANDAU et al, **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. 1ª ed. São Paulo, Cortez editora, 2013. Neste livro há também o passo a passo para a realização de quatro oficinas pedagógicas no tema dos Direitos Humanos. Entre os autores deste livro estão integrantes da equipe da ONG NOVAMERICA, a professora Vera Candau e a Susana Sacavino. Para saber mais sobre a formação da NOVAMERICA consultar: AMORIM, Viviane Menezes de. PUIG, Marta Sabariego, JULIAN, Berta Palou (orientadoras). **Educação em Direitos Humanos: significados, formação e prática pedagógica no contexto brasileiro**. Tese de Doutorado. Universidade de Barcelona, 2018.367 f.

A preocupação acerca desta temática tem se intensificado no Brasil, embora ainda estejam presentes lacunas em relação ao tema nas formações iniciais. Uma formação de educadores em Direitos Humanos não deve ter presente somente palestras, e seminários expositivos. Para que o processo formativo ocorra de maneira plena é importante que,

[...] essa prática seja reflexiva, capaz de identificar as questões presentes no contexto social, na escola e na sala de aula, buscar compreendê-las e procurar trabalhá-las de modo cooperativo. A prática coletiva, construída conjuntamente por grupos de professores (as) ou por todo o corpo docente [...] constitui um elemento particularmente importante (CANDAU et al, 2013, p.84).

Como podemos inferir desta passagem, a mera exposição de conteúdos não é suficiente neste tipo de formação. Há a necessidade de construção coletiva de conhecimento e o grupo deve estar inserido neste contexto. Sobre a formação em Direitos Humanos ainda aponta Candau et al (2013):

Os programas de formação que defendemos focalizam grupos específicos, de número reduzido, e supõem processos sistemáticos com uma duração que permita mudanças significativas nas mentalidades, atitudes, valores e comportamentos. Consideramos que é importante procurar articular ações de sensibilização e de formação, concebê-las de modo inter-relacionado (CANDAU et al, 2013, p. 85).

Neste caminho, é necessário utilizar metodologias participativas, que associem a teoria à prática, que promovam o diálogo entre diversos saberes e que levem em conta a realidade social, as experiências e histórias de vida dos participantes. Uma formação em Direitos Humanos com estas premissas baseia-se em quatro eixos norteadores sobre os quais discorro a seguir.

O primeiro eixo norteador tem como pressuposto que esta formação mostre o contexto presente, não coloque os Direitos Humanos em perspectiva de futuro simplesmente. Os Direitos Humanos fazem parte do nosso contexto presente. Além disto, a formação deve favorecer a construção coletiva de conhecimento (CANDAU et al, 2013).

O segundo eixo norteador traz o fato de que esta formação tem como base um diálogo entre os participantes. Os professores, os coordenadores, os diretores e o próprio educador em Direitos Humanos mediando os trabalhos, que estão fazendo a formação juntos no mesmo espaço, devem aproveitar a oportunidade do diálogo,

que nem sempre é possível no dia a dia escolar. A reflexão destes atores se dará então no mesmo espaço de formação (idem).

O terceiro eixo propõe a possibilidade de a escola ser um centro de formação permanente. Este ponto é importante, pois, a possibilidade de a escola ser um lugar privilegiado para a formação continuada não é algo trivial. Especialmente no âmbito dos Direitos Humanos, a escola não é vista por alguns educadores como um lugar onde a formação continuada nestes temas possa estar presente.

O quarto e último eixo diz respeito ao horizonte de uma formação como esta. O objetivo principal de uma formação em Direitos Humanos é o compromisso de promover uma vida digna e feliz para todos e todas (CANDAU et al, 2013).

Como constatamos até aqui, o processo de formação em Direitos Humanos não é algo fácil. Exige compromisso e uma série de articulações para a construção coletiva de conhecimento. A ONG NOVAMERICA propõe a realização de oficinas pedagógicas como um meio para esta formação.

5.6.2

As oficinas pedagógicas: construindo a Educação em Direitos Humanos

Gonzalez (1987), apud Candau et al (2013) afirma que a palavra “oficina” significa “lugar de exercício de um ofício” (p. 161). Desde a Idade Média as oficinas são ambientes de artesãos, onde não se apenas trabalha, mas também se aprende trabalhando. É lugar de trabalho coletivo, onde há a construção de conhecimento de forma coletiva. Ainda, nas oficinas, a teoria e a prática se complementam (idem). Assim, as duas características principais de uma oficina são o trabalho coletivo e a integração entre a teoria e a prática (CANDAU et al, 2013).

Segundo Sacavino (2013), as oficinas pedagógicas são a metodologia privilegiada pela NOVAMERICA. A autora (idem) apresenta, de uma maneira geral, a concepção básica de uma oficina pedagógica. Afirma:

A oficina pedagógica, metodologia de trabalho privilegiada pela NOVAMERICA, é concebida como espaço de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de um confronto e intercâmbio de experiências e de exercício dos Direitos Humanos. As dinâmicas utilizadas envolvem a participação, a socialização da palavra e a vivência de situações concretas. Pretende-se que as oficinas colaborem para reforçar a conscientização e a dimensão ética, e assim aprofundar no compromisso sociopolítico inerente à luta e a educação em Direitos Humanos (SACAVINO, 2013, p.63).

Para que se propicie esta construção coletiva, as oficinas pedagógicas devem ser bem planejadas e ter algumas dimensões a serem trabalhadas. Segundo Candau e Sacavino (1995), apud Candau et al (2013) há quatro dimensões que devem estar presentes em uma oficina: ver; saber; celebrar e comprometer-se.

A dimensão do ver tem relação com o reconhecimento do contexto e o reconhecimento dos saberes dos participantes das oficinas. Valorizar o que se é e o que se sabe. A dimensão do saber diz respeito ao aprender o novo. Na oficina deve-se oportunizar um conhecimento mais aprofundado acerca do tema. A terceira dimensão é o comprometer-se. O voltar à realidade das histórias partilhadas no início da oficina, só que agora sob a luz do aprofundamento do conhecimento realizado na oficina no momento do saber. Segundo Candau et al (2013) “ Oficina pedagógica em direitos humanos é a construção coletiva de saberes que propicia o compromisso com a prática transformadora da realidade” (p.166). A última e quarta dimensão é a do celebrar. A alegria, a admiração em relação ao novo, o entusiasmo pelo conhecimento e o acolhimento da emoção devem estar presentes em uma oficina pedagógica.

Além das dimensões citadas, as oficinas pedagógicas são compostas de três momentos básicos: sensibilização; aprofundamento e compromisso (CANDAU et al, 2013). O momento de sensibilização é onde se aproxima do tema e visa estimular as primeiras reflexões, é onde ocorre a valorização dos saberes dos participantes da oficina. O aprofundamento é o momento de contato mais denso e aprofundado com o tema (idem). Pode ser feito através de um texto, de um vídeo, de entrevistas, etc. O terceiro momento é o do compromisso. Nele os participantes apresentam sugestões e assumem compromissos individuais e /ou coletivos. Algo também importante é apresentar aos participantes quais são os objetivos da oficina no início das atividades e, ao final, pedir uma avaliação da oficina aos que participaram dela.

Estes são os pontos que os autores citados consideram principais na elaboração de uma oficina pedagógica. É importante pontuá-los nesta pesquisa para que se tenha uma ideia acerca de que tipo de formação do qual os sujeitos desta pesquisa participaram.

As oficinas pedagógicas visam ser um processo de construção coletiva de conhecimento e este ponto é algo que deve estar presente em qualquer tipo de formação voltada para o tema dos Direitos Humanos. Este aspecto foi importante para elucidar sobre o tipo de formação que a NOVAMERICA oferece.

Sacavino (2013) pontua ainda algumas questões de ordem prática acerca da formação oferecida pela NOVAMERICA. Cada ciclo básico de formação tem quatro oficinas totalizando 16 horas de trabalho. Estes encontros são desenvolvidos ao longo de um ano por todas as escolas participantes. Além do ciclo básico, há ciclos de enriquecimento com diversos temas. Os conteúdos trabalhados têm sempre como linha a construção de um conhecimento emancipador (SACAVINO, 2013, p. 64). Esta autora (idem) enumera alguns exemplos de lemas de formações oferecidas nos últimos anos pela NOVAMERICA (SACAVINO, 2013.p. 63):

- 2006 - Educação de Qualidade não é privilégio! É direito de tod@s.
- 2007 - Educadores/as em rede: participação e cidadania.
- 2008 - Tecer a cidadania, construir o coletivo, afirmar os direitos humanos.
- 2009 - Somos muitos, somos diferentes, construimos cidadania.
- 2010 - Educar em Direitos Humanos: democracia em ação
- 2011 - Diferenças sim! Desigualdades não!
- 2012 - Cuidar da vida. Promover a paz.
- 2013 - Direitos Humanos: ontem, hoje, sempre.
- 2014 - Fazer memória, tecer cidadania, fortalecer identidades.
- 2015 - Famílias e escola: promover o diálogo, construir parcerias.
- 2016 - Direitos das Mulheres: compromisso de todos/as!
- 2017 - Somos diferentes: construimos saberes, valores e práticas.
- 2018 - Direitos Humanos e Educação: reinventar a democracia.
- 2019 - ESCOLAS: sentidos e aprendizagens.
- 2020 - Proteger a vida: cuidar da casa comum.

Neste subitem achamos oportuno discorrer com mais de detalhe sobre a formação oferecida pela NOVAMERICA já que esta ONG ofereceu os contatos para a realização das entrevistas. Pode-se notar que o enfoque acerca dos Direitos Humanos e formação oferecida por esta ONG estão alinhados com as características de educação em Direitos Humanos privilegiados nesta pesquisa, sendo assim, a escolha desta ONG como ponto de contato foi considerada adequada aos objetivos desta pesquisa.

A seguir, discorro sobre o tipo de análise que privilegio neste trabalho. A análise de conteúdo é a utilizada para análise dos dados advindos das entrevistas.

5.7

A Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma metodologia proposta por Bardin (1995), autor utilizado como referência em muitos trabalhos da área de educação. Caregnato e Mutti (2006, p.683) apresentam também definições preliminares acerca do tema:

A maioria dos autores refere-se à AC como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem (CAREGNATO e MUTTI, 2006, p. 683).

A análise de conteúdo é especialmente adequada para análise de entrevistas, pois ela permite trabalhar a comunicação objetivamente, identificar padrões de repetição e ainda categorizar a informação disponível. A análise categorial permite o agrupamento dos conteúdos em comum nas falas dos entrevistados propiciando assim identificar temas recorrentes³⁵.

Sobre esta categorização, afirmam Caregnato e Mutti (2006):

A análise categorial é o tipo de análise mais antiga e na prática a mais utilizada. ‘Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. A análise categorial poderá ser temática, construindo-se as categorias conforme os temas que emergem do texto. Para classificar os elementos em categorias é preciso identificar o que eles têm em comum, permitindo o seu agrupamento. (CAREGNATO e MUTTI, 2006, p.683).

Os desmembramentos dos textos e seus reagrupamentos são o meio efetivo para a análise dos dados advindos das entrevistas. Vale salientar que todas as entrevistas foram feitas pela autora, bem como as transcrições e análises *a posteriori*. No item a seguir, faço uma breve reflexão acerca do fato de que esta pesquisa acabou abarcando o tema das diferenças e o fato de estar metodologicamente alerta para este tema na análise das entrevistas.

³⁵ Outros artigos sobre Análise de Conteúdo e suas diferenças com relação à Análise do Discurso: BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.1995. CAREGNATO, Rita Catalina Aquino, MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto e Contexto, Enfermagem**, Florianópolis, v.4, p.679-684, 2006. DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: o linguístico e seu entorno. **D.E.L.T.A.**, Rio de Janeiro, v. 22, n.1, p.29-52, 2006.

5.8

Uma palavra sobre pesquisar temas que tocam a diferença

Este trabalho não almejou pesquisar o tema da diferença de forma direta. Porém, ao pesquisar temas como os direitos humanos e a educação em direitos humanos, pode-se afirmar que os dados teóricos e empíricos interagem com o tema das diferenças³⁶. O tema dos direitos humanos toca na diferença, posto que, estes direitos visam também proteção aos grupos subalternizados, às minorias. Sobre a questão metodológica, especialmente quando se pesquisa cotidiano escolar e diferenças o autor Michel de Certeau aconselha a se pensar “outramente” a diferença. A fim de discorrer melhor sobre este ponto apoio-me nas considerações de Ferrazo, Soares e Alves (2018) quando fazem referência a Michel de Certeau:

[...] precisamos de posturas epistemológicas, teóricas, metodológicas que nos possibilitem, além de indicar mecanismos de homogeneização e as dinâmicas de exclusão e controle exercidos supostamente por uma poder centralizador e determinista (...) enxergar os usos que os praticantes dos cotidianos escolares fazem deles e os desvios que estes usos produzem, instituindo permanentemente, diferença. Nessa perspectiva, torna-se relevante compreender os cotidianos como campo de luta, nos quais o poder, como relação de forças, está sempre sendo contestado e disputado. Precisamos, ainda, indicar a multiplicidade de modos de existência e de conhecimentos que, com estas operações de usuários, se engendram e singularizam, criando cultura e produzindo sentidos (FERRAZO, SOARES E ALVES, 2018, p.p. 84-85).

Nesta pesquisa, não se propõe fazer observações nas escolas, embora algumas entrevistas tenham sido realizadas nas escolas. A pesquisa entrevista educadores. Os sujeitos são professores, diretores e orientadores escolares. Os depoimentos trazem o cotidiano escolar, são relatos que tocam o tema das diferenças, sendo assim, considero importante ter em mente ao fazer as análises que as relações de poder estão presentes neste cotidiano.

Neste capítulo, discorri sobre as escolhas metodológicas que privilegiei nesta pesquisa. Mencionei também alguns limites que encontramos ao fazer uma pesquisa qualitativa como esta. O próximo passo neste trabalho é apresentar o campo da pesquisa e as análises advindas das entrevistas com os professores, orientadores e diretores. É o que me proponho a fazer no próximo capítulo.

³⁶ Ao usar o termo diferenças refiro-me às diferenças de forma global, abarcando assim as diversidades, sejam elas étnico- culturais, de gênero e orientação sexual, religiosas, relacionadas às deficiências ou sociais.

6

Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos e qualidades educacionais: reflexões e articulações

Neste capítulo passo a relatar os dados construídos a partir da pesquisa de campo e as análises das entrevistas. Primeiramente descrevo os percalços que tive durante o processo de pesquisa e o que decidi fazer a fim de contorná-los. Em seguida, apresento o perfil dos entrevistados, discorro sobre a situação das entrevistas e apresento a análise dos depoimentos dos professores.

6.1

A entrada no campo, seus percalços e decisões a fim de continuar o processo de pesquisa

Ao iniciar a descrição de como se desenrolou a entrada no campo da pesquisa, considero importante explicitar os percalços que enfrentei nesta caminhada e quais foram as minhas decisões para contorná-los.

No início da pesquisa, minha intenção era entrevistar professores, diretores e orientadores de uma escola que eram sensíveis para o tema e já tinham feito formação na área de Direitos Humanos. Tinha o contato de uma das diretoras desta escola. Já tinha feito outros trabalhos com ela. A diretora então ofereceu para que eu fosse à escola, fizesse observações, estabelecesse o contato com a equipe e realizasse as entrevistas com os professores lá mesmo no ambiente escolar. Fui à escola, conheci professores e outros diretores e orientadores. A escola tinha mais de uma diretora. Para minha surpresa, depois de alguns dias, fui comunicada que a escola tinha sofrido uma intervenção da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sendo assim, a equipe diretiva da escola mostrou-se amedrontada para continuar permitindo a minha presença na escola. Eles exigiram então que eu apresentasse toda a documentação da pesquisa na Secretaria e na CRE e pedisse uma autorização destes órgãos para que continuasse a fazer a pesquisa. Ao mesmo tempo, já me adiantaram que a permissão seria muito difícil, pois a escola tinha apresentado um resultado considerado baixo no IDEB, desta forma, a “nova” Secretaria Municipal, nomeada pelo novo prefeito, não estava permitindo eventos extracurriculares agendados pelas diretoras sem a aprovação prévia da Secretaria. Segundo as diretoras, a autonomia da direção estava prejudicada naquele momento.

Diante deste problema, conversei com uma colega que já tinha sido membro da CRE. Ela me relatou que seria difícil e demorado. Refletindo sobre a pesquisa que desejava fazer, pensei que, mesmo que a Secretaria permitisse minha entrada na escola, o número de entrevistados não seria o adequado e, a meu ver, a riqueza dos dados poderia ser maior se eu entrevistasse membros de escolas diversas. Desta forma, decidi fazer outros contatos e desisti da entrada nesta primeira escola. A partir daí, a NOVAMERICA apresentou-se como um novo meio de contato com diretores, professores e orientadores que já tinham feito formação nesta ONG. Iniciou-se assim uma nova fase da pesquisa.

Fui à sede da NOVAMERICA, conversei com a equipe e apresentei a pesquisa que pretendia realizar. Um dos integrantes da mesma me forneceu vários contatos com os e-mails e números de celulares para que eu pudesse entrar em comunicação. Decidi, primeiramente, enviar e-mails para os contatos, desta forma eu poderia me apresentar, discorrer um pouco sobre a pesquisa e pedir permissão para adicionar os números de celulares para me comunicar através do aplicativo de Whatsapp. Foram enviados e-mails para cinquenta e sete contatos indicados. Destes contatos, somente treze enviaram resposta pelo e-mail autorizando a comunicação via aplicativo para combinarmos as entrevistas. Aqui faço parênteses. Percebi a dificuldade com relação ao número de contatos. O fato de os entrevistados necessariamente terem passado por formação em Educação em Direitos Humanos, já me limitaria em número de entrevistas. Outro detalhe é que muitos dos contatos exercem dupla função. Em uma escola, em um turno, alguns entrevistados atuam como professores e, em outra escola, em outro turno, atuam como orientadores pedagógicos ou educacionais. Isto me gerou a necessidade de unir os roteiros de entrevista que, *a priori*, eram independentes. Outro fator que dificultou foi a distância. A maioria dos entrevistados atua na Baixada Fluminense. Tentei otimizar a marcação das entrevistas. Desta forma, procurava fazer mais de uma entrevista em um mesmo dia sempre que possível. Por falta de tempo e outro horário disponível, alguns entrevistados pediram para que a entrevista fosse feita na própria escola em que atuam, pois alguns trabalhavam os três turnos. As escolas ficam situadas em comunidades da Baixada Fluminense ou no seu entorno e também em comunidades no município do Rio de Janeiro. O fato das escolas serem localizadas em comunidades, ou no seu entorno, trouxe outras dificuldades. No transporte, por exemplo, procurei usar o trem e pegar um taxi para chegar às escolas. Em algumas

ocasiões, houve negativa dos taxistas para me deixar nas escolas. Infelizmente, em uma das vezes, o taxista acabou entrando em rua dominada por traficantes, o que gerou uma situação perigosa da qual conseguimos nos livrar pelo taxista ser da região. Em outra escola, consegui autorização para passar o dia na escola e realizar mais de uma entrevista. Fui bem recebida pela equipe. Neste dia, houve tiroteio na comunidade, o que me foi informado ser uma rotina. A direção junto com os professores tomaram providências para a segurança dos alunos. É impactante perceber como situações como esta se tornam um lugar comum e fazem parte do cotidiano dos moradores das comunidades e da equipe escolar. Quero demonstrar aqui a minha admiração por estes profissionais. Eles sabem a importância do seu papel e não desistem das crianças, da escola, da educação.

6.2 As situações das entrevistas

Passo agora a relatar as situações das entrevistas. Ao todo foram realizadas doze entrevistas, sendo uma a fim de pré-testar o roteiro. Todas as entrevistas foram feitas por mim. Também realizei as transcrições. Utilizei o programa *Express Scribe Transcription Software Pro* para realizar as transcrições. Este programa nos ajuda na medida em que ele permite ao pesquisador ajustar a velocidade em que o áudio é reproduzido, o que facilita a digitação dos áudios das entrevistas que pode ser feita dentro do próprio programa.

Como já mencionei, alguns entrevistados tiveram que dar a entrevista nas escolas. Ao todo cinco entrevistas foram feitas nas escolas, duas foram realizadas na praça de alimentação de um pequeno *shopping*, duas aconteceram em um escritório, uma foi realizada em um restaurante *fastfood* e uma foi realizada na residência da professora. A entrevista pré-teste também foi realizada na residência da professora. As entrevistas feitas nas escolas foram as mais desafiadoras. Primeiramente porque os professores ficam mais limitados com relação à questão do tempo que eles disponibilizam para a entrevista. Este fato foi contornado pela descontração promovida pela pesquisadora e pelas perguntas do próprio roteiro. Normalmente a entrevista começa mais formal e o professor vai gostando de falar das suas práticas e memórias. A profissão do professor pode ser definida como solitária acompanhada. Solitária, pois, em geral, para os professores, por falta de

tempo, o compartilhamento de práticas entre colegas se torna algo raro. Acompanhada, por seu ofício ter a companhia dos alunos. Por este motivo, a entrevista acaba se tornando um momento de visita às memórias e de reflexão sobre as práticas. Além desta dificuldade com relação ao tempo disponível para a entrevista, como já explicitarei anteriormente, o fator violência foi impactante. Os desafios foram inúmeros, desde a violência nas cidades, a falta de horário disponível, a distância, a marcação de entrevistas com posterior cancelamento, o número de possíveis entrevistados que tem formação em Direitos Humanos e, além disto, os fatores pessoais que caem sobre o pesquisador e sua vida em um período de quatro anos. Ao final, no período da escrita final da tese, tivemos que lidar com a emergência sanitária de uma pandemia, o que dificultou muito o processo de finalização desta escrita. Apesar de todas estas dificuldades, considero o processo empírico muito importante e enriquecedor nesta pesquisa. No próximo item, passo a relatar o perfil dos sujeitos desta pesquisa.

6.3 Os perfis dos entrevistados

Antes de entrar nas análises das entrevistas, acho importante discorrer acerca dos perfis dos profissionais entrevistados. Decidi apresentar os perfis dos sujeitos de forma mais detalhada. Ao fim deste subitem, apresento uma tabela com um resumo destes perfis a fim de que o leitor tenha uma fonte mais direta para a consulta.

6.3.1 Apresentando os sujeitos desta pesquisa

Primeiramente, é importante lembrar que todos os nomes usados nesta pesquisa são fictícios. Os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde tiveram garantido o seu anonimato.³⁷ Foi utilizada a autodeclaração de raça³⁸. Passo a apresentar estes entrevistados a seguir.

Débora: É branca, tem 43 anos, atua como diretora em uma escola em comunidade da zona norte do Rio de Janeiro. Seu pai tem ensino fundamental

³⁷ O Termo de Consentimento livre e Esclarecido encontra-se em anexo.

³⁸ O modelo da ficha com as informações gerais dos entrevistados encontra-se em anexo.

incompleto e sua mãe concluiu o ensino médio. Débora é licenciada em História, possui duas especializações, uma em psicopedagogia e outra em surdez e letramento. É mestra na área de políticas e gestão. Lecionou História para o ensino fundamental anos iniciais e finais, para o ensino médio e em Pré-vestibular. Tem sete anos de experiência como professora e dois anos e meio como diretora de escola da rede pública do Rio de Janeiro.

Vinícius: negro, 31 anos, atua como professor e orientador pedagógico em uma escola que atende o ensino fundamental para os anos finais em comunidade na zona norte do Rio de Janeiro. Sua mãe completou o ensino fundamental, seu pai tem ensino superior completo. Vinícius é licenciado em História e em Teologia. Possui duas especializações, uma em História e outra em práticas para a educação básica. Faz mestrado na área de educação. Ensinou História, Filosofia e Sociologia. Tem onze anos de experiência.

Jean: branco, 32 anos, atua como professor em escola que atende o fundamental II em comunidade da zona norte do município do Rio de Janeiro. Sua mãe completou o ensino médio e seu pai o ensino fundamental. Jean é licenciado em Educação Física, é especializado em residência docente e fez mestrado em inclusão. Já lecionou do 1º ao 9º anos do ensino fundamental. Tem oito anos de experiência.

Theo: branco, 31 anos. Atua como professor em uma escola municipal localizada na Baixada Fluminense e como diretor em outra escola municipal localizada também na Baixada Fluminense. Seu pai tem ensino fundamental completo e sua mãe completou o ensino médio. Theo é bacharel e licenciado em Geografia. Já lecionou Geografia, Filosofia e Sociologia do 6º ano até o ensino médio.

Marcela: negra, 35 anos, é professora e orientadora pedagógica da rede na Baixada Fluminense. Já atuou como professora do ensino fundamental para os anos iniciais, em creches e na EJA. Exerce a função de orientadora pedagógica em escola pública que atende o ensino dos anos finais do fundamental. Sua mãe fez o ensino fundamental completo e seu pai fez o ensino médio completo. É formada em Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação. Atua na rede pública há 17 anos.

Alice: negra, mais de 50 anos, atua como professora e orientadora educacional em escola municipal no Rio de Janeiro. Sua mãe tem fundamental

incompleto e o seu pai completou os anos iniciais do ensino fundamental. Alice já ensinou no fundamental para os anos iniciais, no fundamental para os anos finais e no ensino médio. É licenciada em Pedagogia, fez especialização em orientação educacional. No momento, faz mestrado em políticas para mulheres e igualdade racial. Atua na rede pública há 34 anos.

Patrícia: negra, 40 anos, atua como orientadora pedagógica na Baixada Fluminense. Seu pai e sua mãe completaram o ensino médio. Patrícia é bacharel em Direito e licenciada em Letras. Tem duas especializações, uma em educação infantil e outra em docência do ensino superior. Patrícia tem 11 anos de experiência.

Adriana: parda, 46 anos, atua como orientadora educacional na Baixada Fluminense. Já trabalhou no ensino fundamental, tanto nos anos iniciais como nos anos finais, também atuou na EJA. Seus pais possuem ensino fundamental incompleto. Adriana é licenciada em Pedagogia e possui especialização em docência da educação infantil. Trabalha na rede pública há 14 anos.

Daniel: pardo, 35 anos, atua como professor das redes estadual e municipal. Leciona Geografia no ensino fundamental para os anos finais e no ensino médio. Sua mãe tem ensino superior completo e o pai tinha o ensino fundamental completo. Daniel é licenciado em Geografia e tem duas especializações; uma em Geografia para a educação básica e outra em conflitos de terra no livro didático. Fez mestrado na mesma área de sua última especialização. Atua no ensino público há 10 anos.

Rodrigo: 30 anos, pardo, atua como coordenador de História na Baixada Fluminense e como professor de História na EJA. Já lecionou História, Sociologia, Filosofia e Geografia no ensino fundamental para os anos iniciais e finais. Também atua no ensino médio. Seus pais concluíram licenciatura em Biologia. Rodrigo é licenciado em História, tem mestrado em História e na época da entrevista estava em processo de escrita de tese de doutorado em História. Tem 7 anos de experiência na rede pública.

Vanessa: 56 anos, branca, recém-aposentada, atuou por 34 anos nas escolas da rede pública municipal e estadual. Atuou também como orientadora educacional por 15 anos. Lecionou História, Geografia, OSPB, Moral e Cívica e Religião. Vanessa é licenciada em História e em Educação Religiosa. É também bacharel em Direito. Sua mãe é licenciada em Letras e seu pai possui o ensino fundamental completo.

Ao todo 11 entrevistados. Primeiramente, é oportuno lembrar que todos os entrevistados foram indicados pela ONG NOVAMERICA. Procurei privilegiar idades diversificadas e número de anos de experiência diversos. Algo que chamou a atenção foi o fato de a maioria dos sujeitos ter completado pós-graduação. Digo surpresa, pois, como já citei, a falta de tempo é algo que os entrevistados apontaram como dificuldade em sua rotina. Uma coisa interessante foi ver o orgulho de alguns entrevistados em serem os primeiros em sua família a obterem o ensino superior. No próximo subitem, trago algumas análises quanto às primeiras declarações dos entrevistados acerca de suas vocações, origens e desafios da profissão, mas antes, a fim de facilitar a consulta do leitor sobre os sujeitos, apresento uma tabela com um resumo dos perfis dos entrevistados.

Quadro 3
Os perfis dos sujeitos da pesquisa

Nome	Idade	Raça	Formação	Local	Nº Anos	Função	País
Débora	43	Branca	História Especializações Mestrado	Rio de Janeiro	7 professora. 2 diretora	Diretora	EM EF (IN)
Vinicius	31	Negro	História/ Teologia Especializações Mestrado (IN)	Rio de Janeiro	11 professor 1 coordenador	Professor Coordenador	EF ES
Jean	32	Branco	Ed. Física Especialização Mestrado (IN)	Rio de Janeiro	7 Professora	Professor	EM EF
Theo	31	Branco	Geografia	Baixada	7	Professor Diretor	EM EF
Marcela	35	Negra	Pedagogia Mestrado Doutorado	Baixada	17 professora	Professora OP	EF EM
Alice	+ 50	Negra	Pedagogia Especialização Mestrado (IN)	Rio de Janeiro	34	Professora OE	EF (IN) EF
Patrícia	40	Negra	Letras Direito Especializações	Baixada	11	OE	EM EM

Adriana	46	Parda	Pedagogia Especialização	Baixada	14	OE	EF (IN) EF (IN)
Daniel	35	Pardo	Geografia Especializações Mestrado	Baixada	10	Professor	ES EF
Rodrigo	30	Pardo	História Mestrado Doutorado (IN)	Baixada	7	Professor Coordenador	ES ES
Vanessa	56	Branca	História Direito Ed. Religiosa	Baixada	34	Professora OE	EF ES

6.4

Começando as entrevistas: desafios e importância da profissão docente

Neste primeiro momento de análise, trago as respostas dos professores acerca dos desafios e da importância da profissão docente. Depois de perguntar as informações iniciais da ficha de identificação geral dos entrevistados ³⁹, pergunto aos professores quais são para eles os desafios da profissão. Entre os desafios mencionados podemos destacar: violência no entorno escolar e na escola (5); falta de estrutura (4); desigualdade social (4); educação não ser vista como investimento (3); entender os alunos (2); dialogar com os alunos (2); descontinuidade das políticas públicas (2); violência doméstica (2); repensar a prática docente (2); descaso familiar (2); drogas (2); desvalorização docente (2); tema da validade do conhecimento (1); formação dos professores (1); conteúdo com significado (1); quantidade de trabalho (1); pressão do sistema (1); direitos cerceados (1); repensar a prática (1); dificuldade de aprendizagem (1); alunos com problemas emocionais (1); pouco contato dos alunos com literatura e meios culturais (1); violência contra a mulher (1); poder público (1);

³⁹ Anexo 4

Como podemos constatar, os desafios trazidos pelos professores são muito diversos. Isto mostra a complexidade da profissão docente nos dias de hoje. Os professores precisam lidar com demandas diversas no âmbito escolar, demandas estas que, muitos deles mencionaram não terem saído da faculdade preparados para este enfrentamento. A seguir apresento alguns depoimentos dos professores relativos aos desafios da profissão:

P: Como professor qual é o seu maior desafio?

Vinícius: (pausa) como professor de História é fazer a História ser uma disciplina significativa para os alunos, fazer com que o meu conteúdo tenha significado para eles, fazer como que a Revolução Francesa não seja distante aos olhos deles, estudar o que aconteceu na França e não dialogar com a vivência dos alunos. Esta minha exigência é de construção e reconstrução o tempo inteiro.

(Aqui o professor Vinícius se refere a ele mesmo na terceira pessoa)

O Vinícius que se formou em 2009 é conteudista que leva para sala de aula os resumos da faculdade. E aí lá para (sic) 2012, 2013, é que o Vinícius passa por um processo de transformação porque eu vou dar aula em uma escola na Cidade de Deus com os alunos oriundos da favela, eu percebo que o conteúdo não estava fazendo o menor sentido porque eu não dialogava com a realidade do aluno, é como se eu dispensasse toda a bagagem do aluno, todo o protagonismo do aluno, quanto eu entrasse em sala, eu quisesse que o aluno aprendesse sobre o Feudalismo, sobre a Revolução Gloriosa, eu não conversasse isto com a realidade deles. Por conta de uma diretora que eu tive que (sic) ela começou um processo difícil de desconstrução, de embate, de luta mesmo comigo, eu comecei esta desconstrução, isto aliado também com as especializações que eu fiz, [...], quando eu entro no município em 2016, eu me apaixono de vez pela educação e decido que eu preciso estudar e mergulhar, me aprimorar nisto daqui mesmo. (Vinícius - Professor- Coordenador – História)

Débora: O maior desafio quando eu cheguei à escola pública foi entender os alunos. Eu vi que o que eu trazia da graduação não era o suficiente para que eu atuasse aqui na escola pública. O meu desafio foi repensar a minha prática [...]. Olhar para os alunos. Tinha que pensar em minhas estratégias como professora, como eu iria lidar com estes alunos (Débora- Professora de História-Diretora).

Rodrigo: Muitos (desafios). [...] infraestrutura, problemas ligados à violência. No Fundamental II o problema do abandono familiar, muito ligado à violência doméstica [...] a questão da estrutura, a história de vida do aluno. [...] o próprio poder público faz muito pouco, a educação ainda não é vista no Brasil como um investimento (Rodrigo -Professor de História- Coordenador de Área).

Daniel: [...] aqui é uma coisa mais pesada, está próxima à realidade do Rio, está próxima a questão da violência, das drogas, da falta de presença da família na vida dos alunos, então aqui, às vezes, a necessidade de se alimentar grita muito mais alto do que a necessidade de aprender Geografia (Daniel- Professor de Geografia).

Em seguida, o professor Vinícius menciona como entrar no ensino público o mudou como pessoa e profissional.

P: (Entrar para o ensino público) foi um divisor de águas?

Vinícius: Total (sic). A entrada para o município, ela muda a minha vida, eu como ser humano, e como profissional, [...] tem impactos profundos como ser humano mesmo e na minha prática docente completamente. (Vinícius- Professor -História - Coordenador)

No depoimento do professor Vinícius, podemos constatar a presença do tema do conhecimento. Aqui entra a discussão do que seria o conhecimento válido, do que seria considerado conhecimento escolar. Podemos perceber também a importância da diretora que o confronta e o desafia para uma desconstrução. A partir deste despertar, ele procura especializações. Nota-se que a mudança mais impactante foi a entrada no ensino público. O contato com o diferente como uma janela para novos horizontes é algo que Candau (2012) nos apresenta. A necessidade de trazer a diferença, a diversidade enquanto riqueza pedagógica. O ouvir o aluno, considerar seus conhecimentos, vivências, seus saberes é algo que Santos (2013) pontua quando traz a importância da “ecologia de saberes”. A reflexão acerca do que estamos considerando como conhecimento válido é uma reflexão necessária. Ao trazermos estes conhecimentos dos alunos começamos a percorrer um caminho de empoderamento destes sujeitos. Desta maneira, colocamos os alunos em uma posição protagonista, de empoderamento, esta necessidade é algo que Candau (2015) afirma. Principalmente o empoderamento dos sujeitos menos favorecidos, subalternizados. Isto é algo necessário principalmente nas escolas públicas localizadas em comunidades, onde os alunos

têm uma condição social desfavorecida. Andrade (2009) também pontua a necessidade de haver uma convivência dialógica entres os diferentes. No início de sua carreira, o professor Vinicius não conseguia enxergar os alunos como produtores de conhecimento, a cultura deles não era levada em conta. Após uma desconstrução, o professor mudou sua maneira de ensinar e de estar com os alunos. O contato com o a escola pública e porque não dizer, com a diferença, o fez abrir os olhos e mudar o paradigma. O professor passou então a dialogar com os alunos e a considerar os conhecimentos advindos deles, assim promovendo o empoderamento.

A professora Débora menciona o desafio de entender os alunos, de ter que repensar a sua prática, algo que o professor Vinicius também traz. Ambos tiveram que repensar, que desconstruir para construir uma nova maneira de lidar com os alunos. O professor Rodrigo aborda o fato de o poder público não enxergar a educação como um investimento e menciona a falta de infraestrutura, algo que Dourado (2007) traz como componente de qualidade educacional e classifica como dimensão intra-escolar.

Já o professor Jean, de Educação Física, se mostra preocupado com o tema do conhecimento válido. Deseja que a educação física seja vista como disciplina que tem conhecimentos e não é só relacionada à diversão. Vejamos seu depoimento:

P: Qual é o seu maior desafio como professor?

Jean: O desafio é uma constante, o desafio de mostrar para os alunos a importância da educação física, que eles têm a concepção muito limitada e somente ligada à diversão, temos que mostrar que tem conteúdo, conhecimento, toda uma vivência que pode ser proporcionada para eles e, além disso, os desafios relacionados aos aspectos sociais. Nossos alunos têm muitas demandas, estão inseridos em muitos problemas sociais de violência. A desigualdade de uma forma geral. (Jean- Professor – Ed. Física)

O depoimento do professor Jean traz a preocupação com o conhecimento válido, com a educação física ser colocada como uma disciplina que agrega conhecimento como as outras. Ele menciona também os problemas sociais, de violência e as desigualdades como um desafio. Ao compararmos os depoimentos do professor Vinicius e do professor Jean, podemos sublinhar diferenças. Vinicius está preocupado em desconstruir, em abrir para novos saberes, para inserir os alunos

como protagonistas, em outro patamar está Jean, demonstrando preocupação com o que seria conhecimento válido.

Outro ponto importante a ressaltar foi perceber que, ao perguntar sobre os desafios e a importância do trabalho docente, os desafios são tão grandes e tão complexos que os professores pouco falaram acerca da importância deste trabalho. No entanto, mencionaram alguns aspectos: construção do conhecimento (1); educação formal abre portas (1); agradecimento dos alunos quando conseguem algo bom (1).

Neste subitem, apresentei o que os professores trouxeram como desafios e como importante na profissão docente. No próximo subitem, abordarei análises feitas acerca do tema dos Direitos Humanos e suas conceituações.

6.5 Direitos Humanos: reflexões e conceituações

Neste subitem, passarei a apresentar as análises acerca do tema dos Direitos Humanos. Nesta parte do roteiro de entrevistas, interessava saber como os professores conceituavam os Direitos Humanos e, principalmente, se havia ou não lugar para este tema na escola.

A primeira pergunta indagava o que vem primeiro à cabeça quando o professor ouve a expressão “Direitos Humanos”. Alguns pontos mencionados pelos professores acerca desta conceituação dos Direitos Humanos foram: direitos básicos para a sobrevivência /direitos essenciais (4); direito à vida (3); crítica à expressão “Direitos Humanos para humanos direitos” (2); direitos para todos (2); direito à dignidade (2); direito ao trabalho (2); direito à educação (2); direito à cidadania (1); direito à saúde (1); direito de acesso à cultura (1); evitar a barbárie (1); direito à moradia (1); respeito (1); saber lidar com a diversidade (1); qualidade de vida (1); garantia do bem estar social (1); garantia dos direitos sociais (1); respeito à legislação (1); direito ao saneamento básico (1); direito à segurança (1). Vejamos algumas respostas sobre este tema:

P: Mudando um pouco o tema, quando eu falo a expressão “Direitos Humanos” o que vem à sua cabeça?

Jean: Direitos Humanos me vem respeito, a gente saber lidar com a diversidade, um desafio muito grande, basicamente isto, diversidade, respeito ao próximo, empatia.

P: E você acha que isto tem impacto direto na escola?

Jean: Com certeza porque nós temos muitos casos de indisciplina e também de questão de agressividade, violência e isto está diretamente associado ao preconceito, à falta de respeito ao próximo, e aos direitos do ser humano (Jean-Professor –Ed. Física).

Vinícius: (pausa) você fala em Direitos Humanos? (pausa). Eu penso em qualidade de vida, [...] direitos básicos para a sobrevivência do ser humano. Eu penso em água, em segurança, moradia, saneamento básico, trabalho, aquilo que traz dignidade para a pessoa. (Vinícius - Professor- Coordenador – História)

P: Quando você ouve a expressão “Direitos Humanos”, o que vem primeiro à sua cabeça?

Débora: É um termo que hoje está sendo muito atacado, mas eu acho que é o direito à vida. São direitos que asseguram a nossa sociedade com algumas regras, acordos sociais que são fundamentais para que a gente viva em sociedade, senão a gente vai cair para a barbárie, que é o que (sic) está acontecendo agora. Os direitos são essenciais para uma sociedade que quer construir uma proposta democrática, diversa, plural, baseada na valorização da vida (Débora- Professora de História- Diretora).

P: Quando eu falo em Direitos Humanos o que vem primeiro à sua cabeça?

Rodrigo: (pausa). Acho que no Brasil esta discussão está muito atrasada.

P: Por quê?

Rodrigo: No Brasil temos toda uma herança histórica que a gente vê violações dos Direitos Humanos no dia a dia. Entendendo nossa história baseada no modelo escravocrata, onde o poder público esteve ausente em discussões profundas, a gente tem que avançar muito nesta agenda.

P: Mas o que são os Direitos Humanos?

Rodrigo: [...] os Direitos Humanos servem para garantir o bem estar social. Quando se fala em Direitos Humanos, a gente entende que pessoas de diferentes origens, condições sociais, têm que ter seus direitos sociais garantidos e a educação é um deles (Rodrigo- Professor História- Coordenador de Área).

P: O que são os Direitos Humanos para você?

Alice: Nossa, são diversos!

P: O que você pensa em primeiro lugar?

Alice: Primeiro no direito a ter direitos. Existe uma cultura nesta região de periferia que os direitos são favores, então a gente tem uma população muito marcada pelo clientelismo. A educação para os Direitos Humanos é o entendimento de que direito é básico, de existência, comer, estudar, trabalhar, ter acesso à cultura, à convivência familiar não são favores, nem dádivas. Todo cidadão tem direito [...]. Segundo, se são direitos, não são mercadorias. Lutar para que o direito à cidadania não seja confundido com um produto, que só tem quem pode comprar. É pensar que o direito humano é para todos. O sentido dos Direitos Humanos é garantir a vida, então é enfrentar outra cultura muito comum de que morreu, é porque fez alguma coisa. Parece que para você viver, você tem que ficar justificando o seu direito de viver. É uma luta intransigente pelo direito à vida. E quando você luta pelo direito à vida, você vai pensar nas dignidades humanas, você tem que dar dignidade independente (sic) da cor, da orientação sexual, do nível social e econômico, então, para mim, trabalhar a questão dos Direitos Humanos é essencial. Não abrir mão dos direitos fundamentais e dizer que estes não são mercadorias (Alice-Pedagoga - Orientadora Educacional).

Nestas respostas, pode-se constatar que os professores deram nomes diversos para os direitos fundamentais, de certa maneira trazendo uma conceituação hegemônica dos Direitos Humanos. Os professores não trouxeram, neste primeiro momento, associação dos Direitos Humanos com os direitos econômicos ou o direito ao meio ambiente sustentável, por exemplo. Arrisco dizer que a privação dos direitos fundamentais é tão grande, principalmente para as pessoas que vivem nas comunidades, que os direitos mencionados são os direitos mais essenciais, nem estes são garantidos aos moradores das periferias. O professor Rodrigo menciona ainda que estamos atrasados em relação a este tema e culpa a nossa herança histórica escravocrata. Podemos fazer ligação deste tema com a privação de direitos nas periferias. Esta herança não consegue abrir os olhos para a humanidade destas pessoas, algo que Escrivão Filho e Souza Júnior (2016) e Andrade (2013, 2008) apontam. Os escravos e os indígenas não eram vistos como humanos pelo europeu ao chegar às nossas terras. Do mesmo modo hoje, os negros, os favelados, moradores da periferia sofrem com todos os tipos de preconceito e ainda se veem privados de serem vistos como humanos por muitos integrantes da sociedade atual.

O professor Jean menciona a diversidade, o respeito ao próximo e aos direitos do ser humano. Traz também o problema da indisciplina e da violência entre os alunos. Sem dúvida são temas importantes e os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos têm muito a ajudar nesta questão, porém, preciso

fazer um esclarecimento. Preciso ser clara na questão das relações entre os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos e a educação para valores. Neste trabalho, focalizo os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos, mas, esta educação não deve ser um sinônimo de educação para valores. Os Direitos Humanos são estabelecidos em legislações internacionais e nacionais. Embora exista uma abordagem que toca a questão dos valores, aqui não é só disto que se trata. Desta maneira, também não é somente uma educação socialmente referenciada, mas sim, uma educação pautada nos Direitos Humanos, ainda que façamos uma reflexão acerca destes direitos. Os temas da diversidade, do respeito ao próximo, do combate ao preconceito perpassarão a Educação em Direitos Humanos, mas não só isto, não é somente uma educação para valores.

A professora Débora lembra que os Direitos Humanos têm sido atacados com mais força ultimamente. Alguns professores também apontaram uma crítica à expressão “Direitos Humanos para humanos direitos”, desta crítica deriva a necessidade de se lutar contra a definição de senso comum de que os Direitos Humanos são direitos de bandidos, ou que eles só protegem os bandidos. Esta é uma concepção inadequada. Toda formação que abarque o tema dos Direitos Humanos não pode se abster de desfazer este equívoco.

Em seu depoimento, a professora Débora aponta ainda que os Direitos Humanos nos protegem contra uma nova recaída para a barbárie, o que ela aponta estar voltando a acontecer. Esta é uma das dimensões de Educação em Direitos Humanos apontada nesta tese, a dimensão do “educar para o nunca mais” (Dornelles, 2005; Sacavino, 2009). A necessidade de “educar para o nunca mais” está mais premente a cada dia na sociedade atual. Temos ouvido ultimamente discursos de negação aos fatos políticos históricos, como a ditadura militar no Brasil, por exemplo. Estes fatos históricos precisam ser revisitados, além disto, precisamos fazer uma reflexão aprofundada acerca destes fatos, especialmente porque na educação lidamos com gerações que não viveram os horrores da ditadura. Refletir sobre a História é essencial para não repetirmos erros de outrora. Neste caminho também vai o depoimento do professor Rodrigo ao criticar que a discussão acerca do tema dos Direitos Humanos é atrasada no Brasil. Cito mais uma vez o depoimento do professor de História, pois ele lembra a nossa herança histórica escravocrata, o que nos leva a necessidade de refletir de maneira mais aprofundada sobre os fatos históricos.

O depoimento da professora Alice é forte ao mencionar que para ela a Educação em Direitos Humanos envolve uma luta intransigente pelo direito à vida. Esta é uma luta diária, especialmente para quem é negro, para quem vive nas comunidades, é uma luta onde os mais desfavorecidos estão no front. A professora aponta para a necessidade de se pensar no direito às dignidades humanas, independentemente de cor, de orientação sexual, por exemplo. Este tema está presente nas contribuições de Santos (2013), Candau (2016), Sacavino (2009) quando trazem o tema das diferenças. Apesar de o caráter de universalidade dos Direitos Humanos ter sido apontado pelos professores quando se reportaram ao “direito de todos”, precisamos estar atentos ao tema das diferenças, este é um ponto que Santos (2013) traz quando propõe uma reconceitualização dos Direitos Humanos. Santos (2013) também aponta para a necessidade do diálogo intercultural e Candau (2016) além de apontar para este diálogo, propõe também a interculturalidade crítica como caminho para ter outro olhar para a diferença na escola.

Outro ponto importante no depoimento da professora Alice é lembrar que os direitos não são mercadorias. Não só tem direitos quem pode comprá-los. Podemos constatar que, na nossa sociedade atual, há uma falta de prestação e garantia de direitos pelo Estado. As pessoas que têm melhores condições financeiras acabam comprando direitos. Na educação, por exemplo, quem pode pagar, matricula seus filhos nas escolas caras, ditas escolas de qualidade (com todas as aspás nesta qualidade). Na saúde, quem pode paga pelos planos privados de saúde. O mercado adentra a prestação que deveria ser pública. Compra-se o que deveria ser um direito garantido. O mercado, o neoliberalismo aproveitam-se da falta de prestação estatal. Compram-se direitos. Como a professora Alice aponta, os direitos viram mercadorias. E quem não pode pagar? O Estado deve cumprir com a prestação e garantia destes direitos. Como aborda Ximenes (2014), o Estado Social deve garantir estes direitos às pessoas. Pela nossa Constituição de 1988, ainda vigente no Brasil no momento desta escrita, os direitos devem ser garantidos a todos e todas, não são somente a quem pode pagar.

A próxima pergunta do roteiro indagava se os professores acham que há lugar para os Direitos Humanos na escola. Vejamos o que os professores trouxeram sobre esta temática:

P: Você acha que tem lugar para os Direitos Humanos na escola?
Vinícius: Eu acho que a escola é o lugar de Direitos Humanos, ou pelo menos deveria ser.

P: Fale qual relação você faz entre escola e Direitos Humanos?
Vinícius: Para mim a escola é um lugar com uma dimensão pedagógica total. Eu entendo que a escola é um órgão público onde [...] parece que tudo dialoga. O aluno que passa fome e vem para a escola. A escola dá comida. A gente tem aqui aluno com problemas de saúde, aluno que perdeu a casa [...]. Quando eu penso na dimensão da escola primeiro é porque a gente conhece a realidade de vida deste aluno. Eu desafio alguém apresentar outra instituição pública que conheça na sua totalidade o aluno como aqui. [...] a escola é o lugar que deveria trabalhar isto em todas as disciplinas porque eu acho que os Direitos Humanos não são algo da História, da Geografia. É preciso que os alunos entendam o direito à vida, o direito à segurança, o direito de ir e vir, o direito à qualidade de vida que muitos não têm (Vinícius-Professor- Coordenador- História).

P: Há lugar para Direitos Humanos na escola?
Débora: Tem, por mais que a escola ache que não, sobretudo nestas escolas inseridas nas comunidades, nas favelas porque são territórios que têm códigos diferentes muitas vezes contrários aos Direitos Humanos, então a escola precisa construir uma contra-hegemonia com relação a estes códigos e é difícil. Como os Direitos Humanos atravessam estas questões? Por exemplo, o que é dignidade? Muitos alunos aqui não têm dignidade. Dignidade passa por saneamento básico, pela casa (moradia), pelas refeições [...], pelo bem estar de uma forma geral, seja físico ou psicológico e é algo distante para os alunos aqui e aí os Direitos Humanos acabam ficando distantes para estes alunos. Eles muitas vezes não sabem que têm estes direitos (Débora-Professora História- Diretora).

P: Você acha que existe lugar para esta temática na escola?
Rodrigo: Sim. Acho que tem que ser uma das temáticas fundamentais na escola, até para que este aluno, este responsável, e até os colegas professores entendam que não é algo que é um acréscimo, é o direito da pessoa como ser social, educação de qualidade, saúde de qualidade, ela tem direito que o Estado faça investimento, não é uma dádiva, é um direito social. [...] tem que existir lugar para os Direitos Humanos na sala de aula, no currículo, na montagem do modelo curricular (Rodrigo – Professor História- Coordenador Área).

P: Em sua opinião, existe lugar para os Direitos Humanos na escola?

Daniel: Sim. É um tema transversal dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais. Temas como gênero, sexualidade, como tantos outros temas [...] é fundamental de ser trabalhado, apesar de que eu acho que (sic) a escola deveria muito ter lugar para os Direitos Humanos, mas eles são pouco abordados. Pouco aparece às vezes no debate em si. Se eu for pegar (sic) a questão de gênero que está aparecendo cada vez mais, estamos tendo que lidar com isto na sala de aula [...] só que em uma comunidade como esta que tem a questão religiosa muito forte, a evangélica, quando você vai fazer algum tipo de abordagem que puxe para este tema, você tem que saber como abordar, como discutir e de que maneira este discurso vai chegar em casa, porque no outro dia, responsáveis aparecerão aqui e, às vezes, as pessoas com medo, por receio, por preguiça não vão entrar neste tema porque é um tema polêmico (Daniel – Professor Geografia).

O professor Vinicius traz que a escola deveria ser lugar para os Direitos Humanos. Entende este locus como privilegiado para isto, já que, para ele, a escola conhece bem seus alunos e suas vidas. Seria também um lugar propício ao diálogo. Ainda pontua que esta abordagem deve acontecer em diversas disciplinas. Já o professor Rodrigo menciona que o tema dos Direitos Humanos deve fazer parte do currículo, da montagem curricular. Candau (2009) e Sacavino (2009) apontam que a Educação em Direitos Humanos deve passar a escola e seu cotidiano. Segundo estas autoras, esta forma é mais efetiva do que somente colocar uma disciplina sobre Direitos Humanos no currículo, por exemplo. Este é um ponto que merece reflexão. Temos visto um retrocesso quanto ao tema dos Direitos Humanos na sociedade e na educação. Muito preconceito, xenofobia, homofobia estão sendo expressas de maneira acintosa por membros da sociedade e por políticos, inclusive. Muitas escolas, professores, gestores ainda não veem a Educação em Direitos Humanos como prioridade. Em seus depoimentos, os professores, de maneira unanime, concordam que há lugar para os Direitos Humanos na escola. Porém, também de forma unanime, os professores trazem que, na prática, os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos não estão presentes da forma que deveriam estar. Há que se refletir acerca do porque desta tendência. O professor Daniel menciona que os temas são polêmicos, temas como gênero e sexualidade tocam no tema da religião. O professor pontua que, se abordar certos temas, haverá reação dos pais/responsáveis evangélicos. Diante deste fato, afirma, muitos professores não tocam no tema por medo, ou mesmo por preguiça. O professor Vinicius aponta ainda que as pessoas precisam entender quais são seus direitos, o que este trabalho

pontua como determinante dentro da educação em Direitos Humanos, a formação de sujeitos de direito. A professora Débora alerta para os diversos sentidos de dignidade que perpassam diferentes contextos. Traz luz para o fato de que nas comunidades há diferentes códigos, diferentes conceitos de dignidade. Alerta que muitos alunos não sabem que têm direitos e aponta para a necessidade de haver a construção de uma contra-hegemonia com relação a estes códigos. Estas considerações apontam para a necessidade de uma reconstrução, de uma abordagem dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos inseridos no contexto da diferença. Mais uma vez, lançar o olhar para a formação de sujeitos de direitos é essencial.

A seguir, apresento um quadro com mais algumas considerações feitas pelos professores ao responderem se há lugar para os Direitos Humanos na escola.

Quadro 4
Direitos Humanos na escola

Direitos Humanos no currículo
Onde há gente, há lugar para os Direitos Humanos.
Crítica ao conteúdo esvaziado do Humano
Crítica à descontinuidade das políticas
É um tema transversal
Menção às Diretrizes Curriculares Nacionais
Menção à Declaração dos Direitos da Criança
Trazer este tema tem reflexo no comportamento da comunidade escolar
Além da escola, os movimentos sociais têm caráter pedagógico.

Este subitem explicitou alguns pontos gerais que os professores trouxeram a respeito dos Direitos Humanos e também apresentou as relações que os professores fizeram entre o tema dos Direitos Humanos e a escola. A seguir, abordo as análises acerca da Educação em Direitos Humanos.

6.6

A Educação em Direitos Humanos: considerações gerais, a formação da NOVAMERICA e as diferenças na escola

O próximo tópico abordado pelo roteiro foi a formação na área dos Direitos Humanos. Sobre a formação que contemple os temas dos Direitos Humanos, denominada como formação em Direitos Humanos, os professores consideram importante ter uma formação voltada para esta temática, pois reconhecem que existem lacunas.

Destacamos alguns pontos trazidos pelos professores acerca da formação específica em Educação em Direitos Humanos: menção à formação da Novamerica (6); importância da formação para o tema (4); lacuna na formação inicial (3) menção à formação para o tema na pós-graduação (3); menção às oficinas da NOVAMERICA (3); levar as práticas da formação para a escola (3); menção à legislação (1); abriu meu campo de visão (1); tirou da zona de conforto (1); trabalhos com tema das diversidades (1); trabalhos com o tema da democracia (1); formação continuada na escola (1). Vejamos agora alguns depoimentos sobre a questão da formação para o tema:

P: Você teve alguma formação nesta área?

Jean: Lá na licenciatura em Educação Física na UFF é um curso que promove muito estas discussões, há uma disciplina chamada "gênero e sexualidade" e entre outras disciplinas que promovem muito esta discussão, acredito que minha formação na UFF foi boa, me preparou para este tipo de debate na escola.

P: Você acha que uma formação específica sobre estes temas, acha que seria importante ou não?

Jean: Acho que seria muito importante, a gente participa de congressos com esta temática, mas não se caracteriza como curso de formação. Acho que seria muito importante para todos que trabalham com educação e para nós que atuamos em uma área onde tem muito desrespeito aos Direitos Humanos (Jean-Professor -Ed. Física).

P: Você já fez alguma formação em Direitos Humanos ou em Educação em Direitos Humanos?

Vinícius: Eu fiz uma especialização em saberes e práticas [...] e tive três aulas na UFRJ.

P: E na graduação?

Vinícius: Não.

P: E você acha que uma formação neste tema seria bom?

Vinícius: Totalmente. Principalmente em uma sociedade que não consegue entender o que é (sic) Direitos Humanos. Eles veem Direitos Humanos como direito dos bandidos. Isso passa pela educação. Nós, professores, temos dificuldades de tratar este tema. Os professores entendem que não têm formação para isto, ou algumas vezes decidem não buscar além daquilo que já tiveram dentro da formação (Vinícius- Professor- Coordenador- História).

P: Como foi o seu contato com este tema?

Débora: Começou na formação de História, mas não foi um tema central. Aqui na escola começou no ano passado, sobretudo quando houve o convite da ONG NOVAMERICA. (Pausa para refletir) mas isto não esteve presente na minha formação (Débora- Professora História- Diretora).

P: Você já fez formação nesta área?

Rodrigo: Fiz a formação com a NOVAMERICA. Foi interessante. A ONG vinha ao município e fazia discussões tentando fazer as pessoas refletirem sobre os Direitos Humanos. É interessante porque foi uma formação para professores de várias disciplinas. [...] São discussões que transpassam o viés ideológico, religioso, político (Rodrigo- Professor História- Coordenador Área).

Patrícia: Direitos Humanos entrou (sic) para mim muito com a relação com a ONG NOVAMERICA. Até então eu era uma professora normal [...]. A partir do momento que a gente descobriu a ONG NOVAMERICA ampliou o meu campo de visão. Eu acho que a gente precisa destes movimentos, conhecer para descobrir. E a partir deste momento conheci o meu papel de educadora em Direitos Humanos, a consciência do negro, o empoderamento [...] é gritante! Foi um divisor de águas!(Patrícia – Orientadora Educacional- Letras- Direito)

P: Você participou da formação da NOVAMERICA, você acha que isto agregou para você?

Alice: Sim. Primeiro nesta perspectiva de que a escola sozinha tem limites. Então, quando você tem outra instituição que vem com um olhar externo para repensar este espaço, as relações e as práticas [...] aquilo que tira do seu lugar de conforto, vem para te incomodar mesmo. Se a gente não tem este desconforto, a gente fica repetindo planejamentos, mais do mesmo. A relação com a NOVAMERICA foi importante no sentido de trazer olhares diferenciados para a inclusão, de garantia dos Direitos Humanos com os professores que não trazem isto como valor. Eles trazem muitas vezes estes valores de classe média, que acha (sic) que está acima ou distante da realidade dos alunos. Ah (sic) eu não estou aqui para formar marginal, ou esta bolsa família trouxe um monte de aluno que não vem para estudar. Então, esta é uma realidade dentro da escola. Disputar estas narrativas e disputar uma reflexão sobre as práticas cotidianas. A NOVAMERICA trouxe um pouco este desafio, reflexão sobre a prática, seja no planejamento, ou no cotidiano da escola que possa trazer um olhar diferenciado, que nos desloque a pensar a nossa ação no sentido de como nossa escola pode educar na perspectiva dos Direitos Humanos. E, mais uma vez, passa por uma crítica, não é sistemático. Você tem governos que favorecem a parceria e outros não abrem este espaço de formação (Alice- Pedagoga-Orientadora Educacional).

No seu depoimento, o professor Vinícius aponta que a sociedade não consegue entender o conceito de Direitos Humanos e os associa a direitos de bandidos. Ele traz a necessidade e a importância de conceituar e refletir acerca dos conceitos de Direitos Humanos, algo que Santos (2013) aponta. O professor Jean pontua a necessidade de formação nesta área, pois considera que no trabalho nas escolas há muito desrespeito aos Direitos Humanos. Seis professores citaram nominalmente a formação da NOVAMERICA. Estes seis professores reconheceram a importância desta formação em sua prática docente posteriormente a formação com a ONG.

Pelos dados advindos das entrevistas, os professores reconhecem a importância da formação para o tema dos Direitos Humanos e, especificamente, a relevância da formação desenvolvida pela NOVAMERICA. Três professores fizeram menção específica às oficinas. A professora Patrícia citou que a formação foi um divisor de águas para ela e mencionou o tema do empoderamento, especialmente pelo viés racial. O empoderamento e a importância dele dentro da Educação em Direitos Humanos é algo que Candau (2009) e Sacavino (2009) pontuam. Sacavino (2009) faz menção ao que denomina “pedagogia do empoderamento”. Este ponto é importante principalmente para os grupos

subalternizados na sociedade, e por consequência, na escola. A sensibilização para o tema dos Direitos Humanos é algo que Sacavino (2009) também traz. A professora Patrícia, ao dizer que a formação foi um divisor de águas para ela, toca neste tema da sensibilização. Ao discorrer acerca das oficinas pedagógicas, metodologia utilizada pela ONG NOVAMERICA em suas formações, Sacavino (2009) afirma que a sensibilização deve ser um primeiro passo nas oficinas. Se a sensibilização não for feita de forma adequada, no decorrer da oficina pode acontecer de não se atingir o objetivo pretendido. Pelo que pude constatar nas entrevistas, os professores se mostraram sensibilizados para o tema dos Direitos Humanos. Os educadores só se tornarão multiplicadores para o tema dos Direitos Humanos se forem sensibilizados para o tema. Outro modo de sensibilização é na militância. Três professoras mencionaram que a militância teve um papel importante nesta sensibilização, a Alice, a Débora e a Marcela. Vejamos o que disse a professora Alice sobre esta questão:

P: O que despertou você para a militância?

Alice: Me reconhecer como pessoa. Moro na Baixada Fluminense, negra, mulher, se você não se localizar no território, na sua condição de classe e de identidade, a gente está perdido. Foi uma necessidade, foi quando eu aprendi a superar os limites, quando eu percebi que os meus limites eram históricos, estruturais. Então, vamos lutar para fazer outra história e derrubar estas estruturas (Alice- Pedagoga- Orientadora Educacional).

Em seguida, perguntei mais detalhes acerca da formação e eles trouxeram alguns aspectos: resistência do professor (3); formação na militância (3); objetivo de levar práticas à escola deve estar presente (3); compartilhar problemas semelhantes (2); crítica à denominação “formação continuada” (1); formação pode acontecer no chão da escola (1); a denominação “Direitos Humanos” ou “Educação em Direitos Humanos” deve estar explícita na formação (1).

Vejamos alguns depoimentos:

P: Você acha que é importante uma formação continuada para os professores nestas áreas?

Débora: Esta palavra (sic) “formação continuada” já está chata porque eu acho que a formação pode ser feita no chão da escola [...] então eu não sei se é um problema de formação continuada ou pensar a formação deste professor desde a universidade.

P: Então como você acha que deve ser esta formação?

Débora: Eu acho que é uma questão que não há como ficar de fora. Não há como o professor se negar a falar desta temática. É pauta. Há violações de Direitos Humanos absurdas. Não se pode concordar com a afirmação “bandido bom é bandido morto”. Aí temos um problema sério. Como vamos desconstruir isto com este professor? A Secretaria oferece formação, mas há resistência do professor. Eles falam que não têm tempo. Eles perguntam: e o conteúdo? E a minha prova? E a apostila que eu tenho que dar conta? São coisas a se pensar. A minha formação se deu ao longo da minha vida, na medida em que eu fui me deparando com as questões, fui vendo meu lugar na sociedade, aí eu também busquei, a militância me ajudou, porque aí você está no coletivo, eu participei das ocupações nas escolas, então eu pude entender o que os alunos queriam [...] esta formação pode se dar também pela Secretaria, pela ONG NOVAMERICA, mas precisa ter vontade do professor. Eu defendo que a escola traz formação mas passa pelo seu lugar na sociedade e o quanto você quer se implicar neste processo (Débora- Professora História- Diretora).

P: Você teve alguma formação na sua graduação?

Rodrigo: Na grade não, mas aconteciam discussões que tocavam este tema, mas não tinham o nome “Direitos Humanos” (Rodrigo- Professor História- Coordenador de área).

O professor Rodrigo mencionou que quando os temas eram abordados em sua graduação, os professores não os denominavam como Direitos Humanos, nem faziam conexão com este tema. Este fato não deve passar despercebido. Muitas vezes há discussões, rodas de conversa nas escolas, especialmente para tratar de temas relacionados, por exemplo, ao *bullying*. Estas discussões são necessárias, mas é importante que a relação com as legislações e com o tema dos Direitos Humanos seja feita de forma explícita.

A professora Débora refere a sua formação na militância. Sem dúvida este é um ponto importante. A militância, a participação em movimentos sociais, têm um caráter pedagógico, porém, é necessário refletir que o tema dos Direitos Humanos é algo necessário na escola. Desta maneira, não podemos somente esperar que o professor individualmente seja tocado para o tema através de suas experiências pessoais. Precisamos refletir sobre como devemos formar nossos professores para o tema desde a formação inicial. Este despertar pode vir de várias maneiras, mas devido à necessidade de uma formação mais ampla, humanizadora e formadora de sujeitos de direito na educação básica, há que se pensar nas formações inicial e continuada para o tema dos Direitos Humanos em todas as licenciaturas.

Em seguida, a entrevista abordou o tema das diferenças e suas relações com o tema dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos. Cito alguns tópicos abordados pelos professores com relação ao tema das diferenças: raça (4); orientação sexual (4); classe social (4); diferenças de gênero (3); conviver com a diferença (3); não respeito ao diverso (2); inclusão por deficiência (2); sociedade intolerante (1); diferença religiosa (1); diferenças escancaradas na escola pública (1); diferenças mascaradas na escola privada (1); campos ideológicos diferentes (1); diferença de pensamento (1).

Com relação aos desafios relativos ao tema das diferenças temos: diálogo entre os diferentes (3); resistência do professor (2); machismo (1); inclusão da pessoa com deficiência (1); convivência (1); auto-aceitação (1); trabalhar as religiões de matriz africana (1).

Apresento a seguir alguns depoimentos relativos às diferenças e seus desafios:

P: Qual é o maior desafio para você com relação às diferenças e diversidades?

Jean: Na educação física tem coisas gritantes, por exemplo, a relação de gênero é um desafio muito grande, por conta do machismo que as crianças carregam e então esta questão de gênero é muito gritante, também tem a questão da inclusão da pessoa com deficiência é um desafio enorme, acho que todos estes debates em torno de Direitos Humanos e diversidade perpassa todas as disciplinas, mas na educação física, por conta da atividade física, do movimento e da interação que é muito latente, a gente percebe muito a necessidade. (Jean- Professor - Ed. Física)

P: E sobre as diferenças e diversidades, você entende que elas têm relação como Direitos Humanos?

Vinícius: Com certeza. [...] eu acredito que os Direitos Humanos falam da garantia à vida, estou falando de todas as possibilidades de vida [...] e isto passa pelas diferenças de cor, raça, de gênero, de classe social, de moradia, de cultura. [...] uma sociedade intolerante, [...] que não respeita o diverso [...] por isto eu acho que a escola é o lugar para abordar isto. Que outro lugar as diferenças se cruzam de modo tão forte? [...] se a escola não abraça isto, a gente perde a oportunidade de formar o aluno a partir dos Direitos Humanos.

P: E o maior desafio nisto é...

Vinícius: É a gente. [...] É se abrir pesquisar, procurar formação continuada [...] entender como eu consigo fazer com que minha disciplina dialogue com isto. Este é o desafio. É a gente! (Vinícius- Professor- Coordenador- História).

P: Fale um pouco sobre a presença das diferenças e diversidades na escola.

Débora: Bom, aqui é uma escola diversa. As diversidades são muitas, a religiosa, de orientação sexual, de pensamento, e estão no espaço escolar. A gente tem construído uma proposta de não punir [...] eu não fujo desta temática, ela tem que ser enfrentada. A gente já fez rodas de conversa contra homofobia, racismo, intolerância religiosa, feminicídio. É um desafio que estou disposta a enfrentar, claro com respaldo pedagógico e de legislação. Não estou inventando. Há uma legislação que me respalda em minha ação. [...] aí a gente vai cair no tema dos Direitos Humanos, no direito à vida e no direito à diferença. Aqui tem muitas diferenças e a gente precisa aprender a viver com estas diferenças (Débora –Professora História- Diretora).

P: Falando sobre o tema das diferenças e diversidades, como elas se apresentam nas aulas, na escola?

Rodrigo: [...] acho que na escola pública as diferenças estão postas. Os alunos vêm às aulas trazendo estas diferenças ligadas ao gênero, à sexualidade, às condições sociais diferentes, debates de campos ideológicos diferentes. [...] na escola privada me parece que estas diferenças são mascaradas, no ensino público estas diferenças são escancaradas.

P: Qual é o desafio com relação às diferenças?

Rodrigo: Acho que o professor tem a obrigação de se abrir, de dialogar com estas diferenças. O espaço público é o espaço da convivência. Se o aluno não tolera, se a religião dele é contra, se a opinião política dele conservadora é contra, isto é coisa do espaço privado. No espaço público, as pessoas têm que conviver com as diferenças de qualquer tipo (Rodrigo- Professor História- Coordenador Área).

P: Fale um pouco sobre as diferenças na escola.

Vanessa: Uma das questões é a da cor, a social, de diversidade sexual [...] sempre existiu, mas hoje isto está amplamente divulgado, na mídia, isto é um problema, eu acho as questões sociais, diferenças sociais (Vanessa- Professora História- Orientadora Educacional).

Podemos perceber que a diferença relativa ao gênero foi citada por três professores. O tema da inclusão por deficiência foi mencionado pelo professor Jean. Quando o professor Jean menciona a inclusão por deficiência como um desafio, especialmente na educação física, ele está colocando este desafio como algo que foge da rotina, do comum. As diferenças de gênero também são encaradas como mais problemáticas na disciplina de educação física, pelo contato físico inerente à disciplina. A professora Vanessa também menciona a palavra ‘problema’ ao responder a pergunta sobre as diferenças. O professor Rodrigo fez menção às

diferenças relacionadas ao campo ideológico. Penso que o fato de as entrevistas terem sido realizadas entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019 foi decisivo para esta menção. O Brasil estava vivendo uma polarização política. No segundo semestre de 2018 houve uma eleição presidencial em que esteve presente uma polarização entre os campos da direita e da esquerda. Ainda estamos vivendo esta polarização. Talvez o professor também tenha em mente o movimento “Escola sem Partido” que tem estado presente nos âmbitos conservadores da política e da sociedade. Os professores Vinícius e Débora mencionam a necessidade da convivência com o diverso, com os considerados diferentes. A professora Débora traz o respaldo da legislação. Menciona que a existência das legislações como a Lei Maria da Penha, as leis em que o racismo e a homofobia são tipificados como crime e isto traz um respaldo para que a escola tenha a obrigação de abordar estes temas. Cury (2010) aponta para a necessidade de termos legislações, especialmente as protetivas. Se não estamos conseguindo garantir os direitos de forma efetiva tendo uma legislação protetiva, esta situação seria muito pior sem a presença das legislações. No momento, precisamos exigir que as legislações continuem sendo positivadas e afirmadas, que direitos já conquistados não sejam perdidos e legislações não sejam revogadas. Três entrevistados mencionam a resistência dos professores em abordar temas relativos aos Direitos Humanos. Os professores têm suas diferenças inerentes às suas formações iniciais e também às suas classes sociais, religiões, de gênero, entre outras. Todos estes fatores influem em como os professores veem o tema dos Direitos Humanos. Desta maneira, a sensibilização, como já mencionado anteriormente neste capítulo, é de suma importância em uma formação em Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. O professor Rodrigo traz que o desafio é dialogar com estas diferenças. Menciona que no espaço público temos que conviver e respeitar os diferentes. A importância do diálogo já foi apontada nestas análises anteriormente. Santos (2013) pontua a necessidade de haver um diálogo intercultural. Aborda que é essencial procuramos denominadores comuns entre as diferentes culturas. É o que Santos (2018,2013) denomina “hermenêutica diatópica”. A partir deste denominador comum, pode-se estabelecer um diálogo intercultural. Candau (2018,2016, 2015) alerta para o fato de os professores encararem a diferença como um problema a ser resolvido. É necessária uma mudança neste paradigma. Encarar a diferença como riqueza pedagógica como

propõe Candau (2015, 2013). Andrade (2013) também propõe esta convivência dialógica e aponta para a necessidade de não silenciar os diferentes, especialmente no âmbito escolar (Andrade e Câmara, 2015). Ao se estimular este não silenciamento, esta convivência, este diálogo, pode estimular-se a interculturalidade crítica proposta por Candau (2016). A interculturalidade crítica vai além de um diálogo intercultural. Ela propõe uma mudança de paradigma, pois ela tem uma perspectiva de afirmação de justiça, seja ela social, cultural, econômica, política ou cognitiva. Tem também como escopo uma construção de relações de igualdade entre grupos. No que diz respeito às políticas, a interculturalidade crítica visa também facultar a elaboração de políticas que articulem direitos da igualdade e direitos da diferença. Desta maneira, a interculturalidade crítica pretende uma mudança de *status quo*, especialmente no que tange ao tema da diferença. Estes pontos devem estar presentes ao se lidar com a diferença na escola, favorecendo assim o diálogo, o respeito, a convivência entre os diferentes.

O próximo passo foi então perguntar aos entrevistados como lidar com estas diferenças na escola. Vejamos alguns caminhos apontados pelos entrevistados: diálogo (3); respeito (3); tolerância (1); solidariedade (1); desconstrução de preconceitos (1); aceitação (1); inclusão verdadeira (1); reflexão (1), ensinar de maneira diferente (1); aprender com a diferença (1); construção e reconstrução do ser (1). Sobre caminhos para lidar com a diferença, selecionamos alguns depoimentos.

P: E o tema das diferenças, como lidar com elas na escola?

Daniel: Há dois caminhos. O primeiro é ensinar, como ensinar para autistas ou para (alunos) com qualquer outro grau de especialidade [...] uma dificuldade é saber lidar com a diferença (deficiência) porque cada um é diferente. Apesar de você saber que tem que tratar igual porque são alunos. Só que como você trata igual o diferente? Aprender com a diferença é ensinar de maneira diferente, então, a partir desta experiência, por exemplo, tem que ter uma prova diferenciada [...] você vai aprendendo com a diferença. São dois principais desafios. Você saber lidar com a diferença e saber que nem sempre eles vão atingir aquilo que está previamente em sua cabeça [...] Por outro lado, aprender a trabalhar com esta diferença (Daniel- Professor de Geografia).

P: Você mencionou diferentes alunos. Como você acha que seria uma forma produtiva de contemplar as diferenças na escola?

Alice: Depende [...]. Tem uma diferença que nos faz chorar muitas vezes. É algo que a gente sempre questiona que é a inclusão das deficiências físicas e mentais, porque a escola de uma hora para outra se colocou uma política de inclusão, mas não só há descontinuidade, há o pouco investimento no suporte à escola para incluir [...]. Nós somos a favor, mas esta inclusão não pode ser abrir mão das outras intervenções que esta pessoa deve ter fora, fisioterapia, psicologia; fonoaudiologia. Toda estrutura que não está na escola. Em relação à questão racial é outra questão muito difícil ainda de ser trabalhada e que a gente tem que estar o tempo todo pautando. Não é porque foi garantido no currículo. Por exemplo, trabalhar as religiões de matriz africana ainda é um desafio. Trabalhar a questão do preconceito em si ainda é um desafio no sentido de que a nossa cultura de preconceito racial é muito velada, embora tenha mudado muito. [...] Esta realidade mudou significativamente, mas ainda é uma realidade. [...] sou militante do movimento negro, de mulheres, aí acabo trazendo isto para a educação (Alice –Pedagoga-Orientadora Educacional).

P: E para você, como devemos lidar com as diferenças?

Marcela: Eu acho que a gente precisa trabalhar a aceitação das diferenças, a tolerância, o respeito principalmente, a solidariedade porque algumas diferenças implicam na necessidade de ajuda [...] trabalhar para ter uma sociedade mais amistosa, menos preconceituosa. É um desafio grande porque o preconceito existe e quando ele está arraigado, ele pode ser muito cruel para quem sofre o preconceito. Acontecem situações muito difíceis na escola. [...] é preciso tentar ajudar a construir e reconstruir aquele ser, porque é um ser em desenvolvimento. Se a gente conseguir desconstruir alguns preconceitos agora, eu acho que ele vai se tornar um adulto mais aberto, vai aceitar o diferente. Depois de adulto, fica mais complicado.

P: Você acha que estes temas dos Direitos Humanos ajudam a lidar com a diferença?

Marcela: Sim, Porque tocar nas temáticas faz a gente pensar. Às vezes a gente naturaliza algumas questões, a gente não pensa sobre algumas questões, então se tivermos momentos para poder pensar, refletir, de sensibilização, esta ONG que dinamizou o curso tem muito esta estratégia da sensibilização, do se colocar no lugar do outro. Então, quanto mais espaço a gente tiver para isto, tanto para nós professores, quanto para as crianças, a gente vai poder combater estes preconceitos, desigualdades e avançar nos Direitos Humanos (Marcela- Pedagoga- Orientadora Pedagógica).

Ao perguntar sobre como contemplar as diferenças na escola, ou sobre como lidar com os variados tipos de diferença na escola obtive alguns depoimentos que considero especialmente significativos. O professor Daniel trouxe a necessidade de se aprender com as diferenças, de ensinar de forma diferente. Candau (2018, 2016)

aponta para a necessidade de uma mudança de paradigma, não mais se considerar a diferença como um problema, mas sim, como uma riqueza, especialmente uma riqueza pedagógica, algo que o professor Daniel aponta como necessidade, aprender com a diferença. A professora Alice aponta para o problema da inclusão que, segundo a professora não é uma inclusão verdadeira, pois os alunos com deficiência não têm na escola os atendimentos necessários, nem a maioria dos professores é especializada para tal. A professora Alice lembra ainda que inserir algo no currículo, como por exemplo, no caso da Lei 10.639/03, não garante a efetivação da política, já que nas escolas ainda é difícil abordar a cultura afro, especialmente por razões de cunho religioso. A professora Alice levanta uma questão pertinente, porém, não podemos minimizar a importância de termos uma política pública, uma legislação sobre o tema. Se com ela está difícil trazer o ensino da cultura afro nas escolas, sem a política, ficaria ainda mais difícil. A professora Marcela traz diversos aspectos. Primeiramente, os temas da aceitação, da tolerância, do respeito e da solidariedade. O tema da tolerância é abordado por Andrade (2009) quando o autor lembra que, na sociedade atual, tolerar não é pouco. A solidariedade é também um tema que Santos (2013) aponta quando aconselha uma reconceitualização dos Direitos Humanos. O pensar no outro, o compartilhar, se solidarizar são aspectos mais que necessários nas relações sociais. A urgência de humanizar o humano, de se colocar no lugar do outro, não o silenciar é salientada por vários autores como Andrade e Câmara (2015); Escrivão Filho e Sousa Jr (2016). A professora Marcela aponta para a necessidade de desconstruir preconceitos. Andrade (2009) salienta a necessidade de estarmos sempre desconstruindo e reconstruindo conceitos, paradigmas. A professora ainda lembra que abordar temas relativos aos Direitos Humanos pode ajudar a lidar com temas relativos às diferenças. Lembrou que na metodologia das oficinas na NOVAMERICA, a sensibilização é um passo essencial. A partir desta sensibilização pode-se tentar estabelecer o diálogo intercultural proposto por Santos (2013) e a interculturalidade crítica proposta por Candau (2016). O empoderamento deve ser um dos objetivos deste diálogo. Ouvir os alunos, considerar seus conhecimentos prévios são ações que propiciam o empoderamento. Pode-se afirmar que refletir sobre as variadas diferenças, empoderar estes grupos, principalmente os grupos subalternizados é algo que deve estar presente no âmbito escolar.

Antes de terminar este subitem, preciso abrir um parêntese para trazer luz a um aspecto pontuado por alguns professores quando indagados acerca de temas de Direitos Humanos e diferença, o aspecto do medo. Três professores trouxeram algumas frases que deixaram claro o medo de abordar estes assuntos. Por exemplo, dois professores, ao citarem o educador Paulo Freire, mencionaram que talvez citá-lo não seria bom no momento atual. Uma professora foi explícita quanto ao seu medo e preferiu não responder algumas perguntas. Vejamos a passagem que indica este sentimento:

P: E as diferenças, como elas se apresentam na escola e como lidar com elas?

Patrícia: Assuntos polêmicos. Você quer que eu seja presa, estou certa disto!

P: Pode ficar tranquila, seu nome não vai aparecer (Patrícia – Direito – Letras- Orientadora Educacional).

No Brasil situações de violência contra multiplicadores/ defensores de Direitos Humanos acontecem e esta situação vem piorando nos últimos anos. Defensores dos Direitos Humanos têm sofrido ameaças e até mesmo atentados contra a vida. A proteção aos Direitos Humanos e a garantia destes direitos deve existir em todas as sociedades independentemente dos sistemas de governo (Fernandes, 2015). A democracia é o sistema de governo que mais propicia a garantia dos Direitos Humanos (Sacavino, 2009), porém, a luta pela garantia destes direitos e para que não se perca direitos já adquiridos é uma luta que é ainda mais necessária em sistemas de governo com caráter autoritário. Os professores têm se mostrado amedrontados, pois, no Brasil, temos vivido um retrocesso. Educadores estão sendo atacados. O movimento “escola sem partido” também tem proposto uma visão de educação conservadora. Desde o período da ditadura militar este sentimento de censura e medo não habitava com tanta força nas pessoas, especialmente entre os educadores. Mais do que nunca, a presença da Educação em Direitos Humanos é necessária. Assim, sabendo dos seus direitos, as pessoas estarão mais preparadas para exigir e agir para não permitir retrocessos na garantia de direitos.

Neste subitem discorri sobre as análises acerca das considerações gerais sobre a Educação em Direitos Humanos trazidas pelos professores. Em seguida, abordei as considerações dos professores sobre a formação da NOVAMERICA. Por

fim, apresentei as análises acerca das diferenças na escola, seus desafios e os caminhos para lidar com estas diferenças.

O próximo subitem aborda o tema das qualidades educacionais advindas a partir dos depoimentos dos professores.

6.7

As qualidades educacionais: conceituações gerais, avanços, retrocessos e a proposta contra- hegemônica de qualidade

Em seguida, os roteiros de entrevistas⁴⁰ adentram no tema da qualidade educacional. A primeira parte das análises abarca o tema das qualidades educacionais de uma forma geral. Pontua as conceituações que os professores trouxeram acerca do tema. Em seguida, apresento os depoimentos sobre os avanços e retrocessos que os professores identificam em relação à qualidade educacional. Ao final deste subtema, desenvolvo algumas considerações sobre a proposta contra-hegemônica de qualidade e aponto as relações encontradas entre o tema das qualidades educacionais, os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos.

6.7.1

Qualidades educacionais: conceituações gerais

Passo a reportar as análises que privilegiam as conceituações gerais acerca do tema das qualidades educacionais. A primeira pergunta dos roteiros sobre este tema abarca o que é para eles qualidade educacional, o que vem primeiro à cabeça quando se escuta a expressão “qualidade educacional”. Alguns aspectos enumerados pelos professores foram: infraestrutura (material, estrutura da escola, biblioteca, quadra, etc.) (8); diálogo com os alunos e suas realidades (3); professores com dedicação exclusiva (3); formação dos professores (3); crítica à qualidade quantitativa das avaliações em larga escala (3); CPII⁴¹ (2); valorização do professor (2); boa gestão (2); propiciar a aprendizagem (2); professores acessíveis (1); conhecimento acadêmico avançado dos professores (1); aula inclusiva (1); a aquisição de conhecimento pelos alunos (1); protagonismo do aluno (1); qualidade de vida do professor/aluno (1); compreender o território (1); facultar ao aluno a

⁴⁰ Anexos 2 e 3

⁴¹ CPII- Colégio Pedro II

participação em outros espaços culturais (1); professores com pós-graduação (1); metodologia de projetos (1).

Podemos constatar que as menções foram muito diversificadas. Por conta disto e pelo fato do tema das qualidades educacionais ser algo central nesta pesquisa, apresento depoimentos dos professores de uma forma mais detalhada acerca desta pergunta:

P: [...] Se eu falar a expressão “qualidade educacional” o que vem primeiro a sua mente?

Vinícius: (pausa) educação de qualidade para mim, em primeiro lugar, é uma educação que tem como protagonista o aluno. Segundo uma educação que valoriza o professor, terceiro é uma educação que tem como inferência também a qualidade de vida do professor e do aluno. Eu acho que para a gente ter uma educação pública de qualidade, a gente tem que ter qualidade de vida para quem faz esta educação que são os alunos, os professores, os funcionários da escola, porque quando a gente tem uma escola como a professora Monica Peregrino trabalha como gestora da pobreza, a gente faz a escola ter mais um caráter assistencialista do que um caráter pedagógico. Os nossos alunos chegam com demandas muito maiores e a escola acaba abraçando outras questões que não as pedagógicas, então eu acho que uma educação pública de qualidade passa pela qualidade de vida de quem faz esta educação (Vinícius- Professor – História-Coordenador).

P: Quando eu falo em qualidade educacional, o que vem primeiro à sua cabeça?

Daniel: (pausa longa) se a gente fosse pensar só na palavra em si, estaria talvez ligado ao tipo de ensino. O que eu consigo ensinar e como, mas hoje, com o caminho que eu tenho traçado, qualidade é algo muito mais amplo. Abarcaria estrutura, o tipo de aluno, como ele chega, a minha formação, as formações continuadas, algo que eu cobro [...] cada vez mais a gente recebe alunos com autismo e outros tipos (sic) e aí este tipo de estudo eu não tive na faculdade, e a escola não oferece, aqui não tem professor mediador e, geralmente, por lei quando tem dois alunos especiais, você diminui uma certa quantidade de alunos. Aqui são eles que desistem [...] então pensando no termo em âmbito geral, qualidade seria algo gigantesco. [...] Tem gente que quer medir qualidade por pontuações, aí a gente cai em um erro. É um somatório de tudo. Hoje estamos em um momento político muito complicado, obscuro, principalmente para a educação que olha o professor como um inimigo, como se ele (professor) tivesse tempo de doutrinar alguém para alguma coisa. A gente mal consegue se expressar e explicar a matéria! Mal consegue dialogar com o aluno! (Daniel- Professor Geografia)

P: O que é uma educação de qualidade para você? O que vem primeiro à sua cabeça?

Alice: Para mim (pausa) é uma educação que dê instrumentos de trabalho. Você ter uma escola acolhedora, ter biblioteca, ter um laboratório de ciências. [...] é a garantia de que as escolas tenham o mínimo de infraestrutura para funcionar. Junto a isto, a valorização do professor. O professor não precisar trabalhar 34 anos para poder se formar, ampliar a capacidade de formação. A gente precisa investir cada vez mais, para além de ter um salário justo, digno, não precise ficar trabalhando em três, quatro, cinco escolas. [...] que esta escola tenha consciência de que se ela é uma escola para todos, ela vai receber alunos de todas as matizes e vieses, de classe, de raça, de religião. Então, uma escola inclusiva. As escolas têm que se preparar, por exemplo, se eu vou trabalhar com deficientes, eu preciso ter estrutura, não adianta dizer que a escola é inclusiva e onde ficam os alunos? Com um professor e mais trinta alunos sem nenhuma condição de apoio? De integrar esta criança? Outra coisa, se a escola está em uma comunidade, qualquer ação que você vá fazer fora do portão, você tem que estar preocupado se vai ter operação, este impacto da violência hoje no dia a dia das escolas e das famílias é algo que interfere profundamente na qualidade da escola, então a escola precisa entender o território em que ela se encontra a falta de equipamentos culturais, [...] uma escola onde não tem museu, teatro público, arenas, esporte. Então é batalhar para que não só a escola tenha estrutura para incluir, mas que a cidade acolha pensando que a educação não é só um quadro, um giz, uma biblioteca e uma quadra. [...] A inclusão precisa de políticas públicas, investimento, de olhar integrado. [...] Como pensar uma educação inclusiva, com uma macropolítica que é excludente o tempo todo? Na minha avaliação, pensar a educação, não eximindo a nossa responsabilidade, mas é oferecer contato com os livros, com outros olhares, de oportunizar a participação dos alunos em vários espaços (Alice-Pedagoga- Orientadora Educacional).

Podemos perceber que o professor Vinícius coloca três condições para uma qualidade educacional. Em primeiro lugar, ele aponta a necessidade de que os alunos sejam protagonistas. Em segundo lugar, ele pontua a necessidade de valorização do professor. Neste caso, podemos perceber uma das dimensões apontadas por Dourado (2007). A valorização do professor perpassa várias dimensões, entre elas a questão da remuneração dos docentes e também de uma valorização do status da profissão docente que são temas apontados por Cury (2014) e Dourado (2007). Em terceiro lugar, o professor Vinícius aponta as relações entre qualidade educacional e a qualidade de vida daqueles que fazem a educação, ou seja, a qualidade de vida dos professores, dos alunos e dos funcionários das escolas. A meu ver, qualidade de vida passa pelo acesso aos direitos, acesso este já mencionado pelo professor quando

respondeu sobre os desafios enfrentados. O professor trouxe nas respostas o aluno como protagonista em primeiro lugar. Podemos destacar que, ao mencionar o aluno como protagonista, o professor Vinícius propõe uma inversão. Colocar o aluno e não o professor como o primeiro protagonista, como construtor junto com o professor da educação que se promove. Candau (2015) fala da importância dos processos de empoderamento. Quando o professor Vinícius propõe trazer os alunos ao protagonismo, ele está propondo o empoderamento destes alunos. A educação intercultural é também uma ferramenta de valia neste processo. O diálogo entre o professor e os alunos e dos alunos entre si é algo que permite considerar a diferença como riqueza pedagógica, o que pode também estimular o empoderamento dos alunos neste processo. Ao se referir a uma aula de qualidade, o professor Vinícius volta ao tema do diálogo com os alunos. Traz também o tema do conhecimento. Menciona que o conteúdo deve ser significativo para os alunos e que uma aula de qualidade deve ser construída com eles.

O professor Daniel aponta para a importância da estrutura. Oito professores trouxeram a estrutura/infraestrutura como primeira menção. Esta é uma das dimensões intra-escolares que Dourado (2007) aponta. Ximenes (2014) também traz a infraestrutura como componente de qualidade educacional. Os professores Daniel e Alice apontam a importância do tema da inclusão. A professora Alice lembra que não somente é importante a inclusão por deficiências, mas também aponta para a necessidade de que os alunos possam ter acesso à cultura. A valorização dos professores, as formações inicial e continuada foram citadas como importantes por três professores. Dentro desta valorização, os professores citaram o salário justo e que possibilitasse ao professor trabalhar em uma só escola. A dedicação exclusiva com um salário justo foi citada explicitamente por dois professores. Todas estas características são apontadas por Dourado (2007). A professora Alice citou a necessidade de entender o território no qual a escola está inserida. Aqui preciso esclarecer que cinco professores mencionaram o entorno, o território no qual as escolas estão inseridas nas entrevistas. Principalmente no tocante ao tema da violência e sobre como ela impacta a escola. Tiroteios no entorno e tráfico de drogas foram citados pelos professores como um desafio a ser enfrentado. Porém, somente a professora Alice citou a questão do entorno como algo que impacta na qualidade educacional. A macropolítica excludente também foi citada como algo que impacta a qualidade.

Ao responder a mesma pergunta, vejamos como se situou o professor Jean:

P: [...] quando a gente fala de qualidade educacional o que vem para você em um primeiro momento?

Jean: Associo à aprendizagem, [...] para ter uma qualidade significativa, você precisa ter uma estrutura, [...] uma intencionalidade pedagógica para que isto aconteça. [...] e eu vejo que a escola pública deixa a desejar em muitos aspectos, principalmente em termos de estrutura física, quantidade de funcionários, a gente está sobrecarregado.

P: o que uma aula de qualidade tem que oferecer?

Jean: No campo da educação física eu acho que uma aula de qualidade tem que ser inclusiva, conseguir que todos os alunos participem e que os alunos percebam o conhecimento que está sendo produzido naquela aula (Jean- Professor –Ed. Física).

O professor Jean associa a qualidade educacional à aprendizagem em um primeiro momento. Aprendizagem de quê? Mais a frente em seu depoimento ele responde: que os alunos percebam o conhecimento que está sendo produzido. Mais uma vez, ele remete a importância de trabalhar a educação física como imbuída de conhecimento. Nos dados, o professor não diz de maneira explícita o que está considerando conhecimento. O professor Jean trouxe também dimensões intra-escolares tais como: estrutura física e quantidade de funcionários. A inclusão também foi mencionada. Aqui, como mais à frente o professor explica melhor no decorrer da entrevista, a inclusão está se referindo especialmente à inclusão de alunos com deficiência motora ou cognitiva.

Apresento a seguir os depoimentos da professora Débora, do professor Rodrigo, da professora Vanessa e da professora Marcela:

P: O que vem na sua cabeça em primeiro lugar quando eu falo em qualidade educacional?

Débora: Depende. A palavra qualidade é muito complicada, muito polissêmica [...] hoje aqui na escola a qualidade está na escola dialogar com os alunos. Está no fato de os alunos terem o direito de usar esta escola [...] usar a sala de leitura, o laboratório de informática, a quadra, esta escola pertence a eles, [...] eles podem construir uma relação positiva.

P: Então uma escola de qualidade precisa oferecer...

Débora: Dignidade para o aluno. [...] é o espaço onde o aluno se sinta acolhido. É um lugar de aprendizado, de afetividade, a escola é viva, [...] dialoga com todas as diversidades que os alunos, trazem suas narrativas. Aí (sic) você pode perguntar: mas e a qualidade numérica? Tem coisas que o IDEB não afere, [...] que ele nunca vai aferir, nem uma pesquisa quantitativa (Débora- Professora História- Diretora).

P: Quando falo em qualidade educacional, o que vem primeiro à sua cabeça?

Rodrigo: [...] O CPII⁴². Fiquei um ano no estágio [...], aí você vê que o modelo de escola de lá é outro. A interação dos alunos com os professores, a carga de leitura, as questões discutidas [...] oportunidades de aulas de música, aulas de língua estrangeira, muito além do Inglês. É um modelo de educação que se fosse replicado, a educação brasileira teria muito a avançar. É excelente! Professores acessíveis, com conhecimento acadêmico avançado, o espaço, a infraestrutura, o material (Rodrigo - Professor de História- Coordenador de Área).

P: (A professora Vanessa cita o CPII como exemplo de escola de qualidade). O que o CPII oferece que é um diferencial para esta qualidade educacional?

Vanessa: [...] primeiro a qualidade dos profissionais. Geralmente são professores que têm mestrado, doutorado. A metodologia do próprio colégio. Acho que quando o aluno vai para lá ele já tem uma diferença, ele presta concurso [...]. Oferecem muitos projetos, o aluno escolhe aquela área com a qual ele mais se identifica e faz projetos ali, competem nacionalmente, os professores acompanham com cuidado, o aluno é estimulado se ele é bom naquilo. [...] quando você é um professor exclusivo faz toda diferença porque ele tem uma parte que ele é docente (atua como docente), mas tem outra parte que ele vai trabalhar nestes projetos (Vanessa- História- Orientadora Educacional).

P: Quando falo em qualidade educacional, o que vem primeiro à sua cabeça?

Marcela: Qualidade é um tema muito polissêmico, definir qualidade é muito complicado porque tem a perspectiva dos números. Hoje em dia a gente tem as avaliações externas que querem medir índice, mas tem uma série de outras questões que transpassam a questão da qualidade. Tirar nota dez em uma prova de exame standardizado não é sinônimo de qualidade. Acho que qualidade é garantia de aprendizagem para estas crianças, garantir vivências e experiências diversificadas, porque eu acho que chegar à escola, copiar tudo e tirar dez, aprender a ler mecanicamente, é diferente de você ter contato com literatura, vivenciar o teatro na escola, entender e viver a música na escola, ter outras experiências além daquelas tradicionais. Isto para mim é uma educação de qualidade. Onde a criança aprenda a ter autonomia, que ela possa aprender a buscar, expressar seus interesses, que tivesse instalações melhores. [...] muitos prédios não são feitos para serem escolas, são puxadinhos (sic) mesmo e isto me incomoda demais porque acho que as crianças não merecem, é um calor tremendo [...] (Marcela – Pedagoga-Orientadora Pedagógica).

Da mesma forma que o professor Vinícius, a professora Débora traz a necessidade de dialogar com os alunos e os chamar a um protagonismo. Menciona

⁴² CPII – Colégio Pedro II.

ainda um diálogo com as diversidades, algo proposto por Candau (2018). O professor Rodrigo como o professor Jean e também a professora Débora trazem a infraestrutura escolar como componente de qualidade. O professor Rodrigo menciona que deve haver uma troca com o aluno, que quem dita o ritmo das aulas deve ser o aluno. A professora Débora pontua que há componentes de qualidade que o IDEB nunca conseguirá aferir. Sinto aqui uma crítica a este modelo de qualidade quantitativo, algo que Esteban (2008) e Libâneo (2018) fazem referência. O professor Daniel e a professora Marcela também trazem esta crítica ao modelo que mede a qualidade de modo quantitativo através das avaliações em larga escala, as avaliações meramente numéricas. Este modelo de qualidade, que coloca os resultados numéricos e a eficácia de um modo gerencial no ambiente educativo é algo que esta pesquisa considera como integrante do modelo hegemônico de qualidade educacional.

A próxima etapa do roteiro perguntava o que uma aula de qualidade deveria ter. As características apontadas pelos professores foram: diálogo com os alunos (4); levar em conta os saberes dos alunos (3); aulas criativas (3); professor precisa ter horários de planejamento (2); conteúdo significativo (2); acesso a recursos, especialmente de tecnologia (2); aulas construídas com os alunos (2); alunos percebam o conhecimento (1); professor qualificado (1); professor acreditar na capacidade do aluno (1); diálogo com a diversidade (1). A seguir, apresento alguns depoimentos sobre as aulas de qualidade:

P: E uma aula de qualidade?

Vinícius: Eu acho que é quando o conteúdo é significativo para o aluno e ele é significativo quando ele dialoga com o aluno, com a vivência do aluno, eu preciso pensar que eu estou preparando a minha aula para um aluno da comunidade que passa fome muitas vezes, que não tem água em casa, que não tem dinheiro para comprar nem o tênis do uniforme. Eu preciso ter esta dimensão, e mais do que isto, eu preciso estar aberto para permitir que o meu aluno mude a dinâmica da minha aula, porque eu acho que uma aula de qualidade é uma aula construída com eles (Vinícius – Professor – Coordenador-História).

P: Para resumir, o que uma escola e uma aula de qualidade precisam oferecer?

Rodrigo: [...] ambiente digno, material, carteira, tempo de aula, biblioteca bem estruturada. [...] uma coisa é na faculdade, tudo funciona. Se você tenta aplicar na realidade não dá. Quem dita a ritmo é o aluno. Às vezes, no mesmo colégio, em algumas turmas você consegue avançar mais e em outras menos. O professor tem autonomia e liderança, mas se ele pensar que ele é figura única e que ele é quem vai ditar o ritmo da turma, sem uma troca com os alunos, eu acho que ele está perdido (Rodrigo- Professor História- Coordenador de área).

P: E uma aula de qualidade?

Alice: Eu acho que uma coisa que tem que ter é alguém que goste para quem vai dar aula, acreditar na capacidade do aluno, Paulo Freire já dizia, você acreditar que aquele aluno é capaz de aprender. Segundo, se você acredita que ele é capaz de aprender, você acredita que ele já traz algum saber, você já parte, de que aluno é este, porque às vezes você está trabalhando a história do teatro grego, [...] mas aquele aluno está vivendo outro tipo, então se você consegue olhar a tragédia que não é grega, mas que ele está vivendo lá e aproveitar aqui que ele traz para chegar até a tragédia grega e fazer com que o contato com estas culturas gerem um conflito onde ele tenha a curiosidade de aprender e de ler e de descobrir que não é só a tragédia dele ali que impacta a vida dele ou das outras pessoas, você não consegue criar empatia com o aluno. [...] acreditar no potencial do aluno. [...] ter horários de planejamento, o professor que entra em sala sem saber qual o objetivo que ele pretende e com alguns instrumentos onde ele possa lidar com os imprevistos, ele acaba sendo tragado pela garotada hoje que tem acesso à informação o tempo todo. O pensamento hoje é formatado para pensar fragmentado com formações rápidas com a linguagem muito diversa e nós ainda somos muito tradicionais na hora de entrar na sala de aula. Quando você abre para o aluno, ele fala o que interessa para ele, como ele faria. Então, esta interação seria primordial (Alice – Pedagoga- Orientadora Educacional).

O professor Vinícius menciona novamente a importância do diálogo com os alunos, com as vivências destes alunos, que as aulas devem ser construídas junto com os alunos. Este diálogo, esta construção é, como já mencionada anteriormente nesta pesquisa, uma via de empoderamento dos sujeitos. O professor Rodrigo caminha pela mesma via ao apontar a importância da troca com os alunos. A professora Alice aponta para a necessidade de se acreditar na capacidade dos alunos. Acreditar que eles são capazes de aprender. A professora Alice menciona também que o professor precisa levar em conta o fato de os alunos já trazerem algum saber, algum conhecimento. A necessidade de considerar os conhecimentos dos alunos é algo que discorreremos a respeito quando trouxemos as contribuições da “ecologia dos saberes” de Santos (2013).

Ainda sobre a importância do diálogo, e sobre como devemos estabelecê-lo, Freire (2018) aponta que a educação não pode fugir ao debate e estabelece como, para ele, este diálogo deve acontecer.

A educação é um ato de amor e, por isto, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (FREIRE, 2018, p.127).

E que é diálogo? É uma relação horizontal de A com B.[...] Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2018, p. 141).

Vemos que o diálogo é a condição primordial para que a educação aconteça. A partir dele, pode-se conseguir estabelecer uma comunicação com os alunos, ouvir suas experiências, entender suas culturas, considerar seus saberes/ conhecimentos. Assim, abre-se um caminho para empoderá-los e construir com eles a educação que se quer.

O próximo passo nesta tese será analisar os dados advindos das entrevistas com relação aos avanços e retrocessos referentes às qualidades educacionais. É o que o subitem 6.7.2 traz a seguir.

6.7.2

Qualidades educacionais: entre avanços e retrocessos

O próximo passo foi indagar os professores sobre quais avanços eles poderiam identificar com relação à qualidade educacional no ensino público. Vale salientar que entre os entrevistados temos professores com número de anos no ensino público variados, desde sete anos na rede, até trinta e quatro. A professora Vanessa, por exemplo, é recém-aposentada da rede pública de ensino. Ao perguntar dos avanços com relação à qualidade, muitos professores tiveram a tendência de trazer mais os retrocessos. Vejamos então, primeiramente os avanços apontados pelos professores: universalização do ensino (1); criação do FUNDEB (1); climatização das escolas (1); sala de recursos (1); mediador (1); sala de informática (1); investimento em formação dos professores (1); avanço tecnológico (1); avanço na importância dada a educação escolar (1); esforço individual da escola em

mobilizar a comunidade escolar (1). Vejamos alguns depoimentos relativos aos avanços conquistados em relação à qualidade educacional:

P: Quais são os avanços que você vê com relação à qualidade?

Vanessa: De uma maneira geral, quando eu comecei, ainda era na época do mimeógrafo, é claro que houve um avanço tecnológico muito grande [...] hoje eu vejo na parte do ensino fundamental, vejo muitos professores desmotivados, despreparados. Durante alguns governos houve mais facilidade de acesso, de fazer cursos, se especializar (Vanessa – Professora de História- Orientadora Educacional).

P: Quais foram os avanços que você pode pontuar em relação à qualidade educacional?

Adriana: Teve sim [...] a escola passou a ter sala de recursos, mediador, sala de informática, todas coisas que não tinham antes. O negócio é manter estes professores [...], por exemplo, na escola hoje informática não tem, mas a gente já teve; professor de artes, educação física [...] a criança também gosta destas coisas diferentes (Adriana- Pedagoga- Orientadora Pedagógica).

Daniel: [...] Agora avanço, eu acho que a universalização foi um avanço. Eu acho que a universalização fez com que a gente tenha um grande número de pessoas dentro da escola e o desafio hoje é mantê-las. [...] Também acho que teve avanço na importância da educação (Daniel- Professor Geografia).

Quanto aos retrocessos, os professores trouxeram: descontinuidade das políticas públicas (3); críticas às avaliações quantitativas em larga escala (2); secretaria de educação tecnocrata (2); homogeneização das provas da rede (1); falta de uma política nacional (1); diminuição das verbas para a educação (1); violência na escola e no entorno piorou (1).

Ao ser perguntado sobre alguns avanços com relação à qualidade educacional no município, o professor Vinícius afirma somente identificar retrocessos: o problema das avaliações em larga escala, da burocratização da rede, do modo gerencial adentrando a educação pública que prioriza números e resultados quantitativos. Vejamos o seu depoimento:

P: Na sua trajetória no município, quais são os avanços que você enxerga com relação à qualidade educacional?

Vinícius: Da rede em si eu só vejo retrocesso, pouquíssimos avanços, porque quando você tem, por exemplo, na rede municipal de educação, provas que chegam para a escola, a mesma prova chega igual para todas as escolas para se fazer uma diagnose do aluno [...]e só tem Matemática, Português e Ciências. Isto é um absurdo! Primeiro que é múltipla escolha. Segundo que a realidade educacional da escola em que trabalho é totalmente diferente [...] e eu não estou comparando com uma escola da zona sul com outra escola da zona norte, em outra favela, são escolas totalmente diferentes. Então, a gente tem uma secretaria de educação tecnocrata que não vê alunos, vê números, que cobra da escola o tempo inteiro números, resultados, que transforma o diretor e o coordenador em gestores, que distanciam o tempo inteiro estes profissionais do aluno e do caráter pedagógico, [...] a gente acaba perdendo a dimensão pedagógica da escola.

(Professor – Coordenador- História)

Neste depoimento, o professor Vinícius critica a homogeneização das escolas e dos alunos. Aponta que os alunos são diferentes e a realidade das escolas também. Não se pode considerar os alunos somente como números, são indivíduos e suas diferenças devem ser consideradas riquezas individuais e pedagógicas. Sobre a cobrança de resultados, de números, vemos a influência do estado neoliberal adentrando a educação. Como apontam diversos autores, entre eles Libanêo (2018); Candau (2018); Marques (2017); Ximenes (2014), Charlot (2013) e Esteban (2008) estão presentes a cultura do produtivismo, das avaliações em larga escala e da formação para o trabalho como finalidade educacional. Em consonância com a fala do professor, tudo isto acaba nos levando a uma perda da dimensão pedagógica da escola.

A professora Débora traz o mesmo tópico da qualidade numérica e aborda algumas ações que levam a corrupção dos indicadores, algo que Freitas (2013) e Cury (2013) apontam. Bonamino e Souza (2012), ao desenvolverem sobre as políticas de avaliação no Brasil, apontam para as políticas de *high stake* que trazem efeitos de responsabilização alta para a escola e os professores, o que segundo Freitas (2013) e Cury (2013) pode levar a corrupção de indicadores. Vejamos o depoimento da professora Débora:

P: Quais os avanços na rede com relação ao tema da qualidade?

D: Quando eu entrei na rede a qualidade era muito vinculada ao IDEB. As provas aferiam os números [...] esta qualidade é um retrato. Eu não gosto desta qualidade, são apenas números.

P: E você acha que isto mudou?

Débora: Sim, porque na época em que eu entrei era a Cláudia Costin (Secretária de Educação). Era um discurso muito forte, uma pressão em cima do diretor [...] então havia casos de se dar respostas (das avaliações) para os alunos, alteração de notas, isto não é qualidade [...] e hoje não há nem verba para ter este tipo de política e algumas pesquisas já têm mostrado que isto não reflete no aprendizado do aluno (Débora- Professora História- Diretora).

O professor Rodrigo aborda o problema da descontinuidade das políticas públicas quando se muda o governo. Menciona também que a educação não é vista como investimento pelos nossos governantes. Vejamos seu depoimento:

P: Você tem identificado algum avanço na rede pública com relação à qualidade educacional?

R: Falar de avanço é complicado porque a troca política de governo muda toda a estrutura da política educacional. Não só as pessoas que estão na secretaria de educação, e o modelo que elas adotam. Então, fica difícil identificar avanços. Não pode mudar a política, independentemente de quem entrar. É preciso tentar que o poder público veja que educação é investimento (Rodrigo- Professor História- Coordenador Área).

Podemos constatar que os professores trouxeram poucos avanços para destacar. Nas análises, pode-se perceber que as professoras mais antigas na rede conseguem trazer mais avanços, com mais tempo de rede pública, podem comparar com mais propriedade estas mudanças ao longo do tempo. As professoras Vanessa e Alice citaram a climatização das salas de aula e a tecnologia como avanços.

Alguns professores não apontaram nenhum avanço. Podemos constatar nestes depoimentos que os professores, em geral, consideram que não houve avanços no tocante ao tema da qualidade educacional na rede pública.

Alguns professores entrevistados, como já mencionado anteriormente, exercem a função de professor e também fazem parte da equipe diretiva, outros exercem exclusivamente a função de diretor ou orientador no momento. Para estes que exercem funções diretivo- pedagógicas, perguntei sobre o que seria uma gestão de qualidade. Vejamos alguns depoimentos sobre estes pontos:

P: E o diretor de qualidade dever ter...

Débora: Acho que ele tem que saber ouvir. [...] os alunos, os professores, precisa ter muita coragem, determinação [...] o diretor de qualidade é aquele que se propõe a construir a escola coletivamente. [...] entender que ele não é dono da escola. Ele é um professor. O diretor deve incentivar a gestão democrática, também precisa ter capacidade de articulação, atender as demandas da Secretaria (de Educação), mas priorizar o chão da escola (Débora- Professora História- Diretora).

P: E o que é uma boa gestão?

Vanessa: Boa gestão é aquela que está atenta às necessidades do todo, tanto do aluno, quanto do professor, e que busque, através dos recursos que ela tem, suprir estas demandas, e quem irá dizer estas demandas é o próprio colegiado, alunos, pais de alunos. Acho que estar atento a ouvir e, dentro da medida do possível, suprir as demandas (Vanessa- Professora de História- Orientadora Educacional).

P: E o gestor de qualidade?

Marcela: Eu trabalho há bastante tempo. A gente vê aquele diretor que fica nos documentos e depois que eu fui para a orientação, eu vi esta parte burocrática, então o gestor se deixa consumir por isto [...] e já vi gestor que entra demais ou de menos no pedagógico. Acho que o gestor é uma questão de equilíbrio. Ele precisa se fazer presente em todas as áreas [...] e acho que o desafio do gestor é muito grande. O diretor precisa estar ciente das questões pedagógicas. Precisa estar junto e dar conta, precisa gerir bem os recursos. Para ter uma gestão de qualidade eu acho fundamental ser uma gestão democrática [...] contar com a participação de todos e isto dá trabalho. E a gente vê muito autoritarismo por parte de muitas gestões, há muitas gestões indicadas, a política fazendo da escola um curral eleitoral (sic) a população de alguma forma está ali, então eles veem a escola como uma possibilidade de curral eleitoral (sic). (Marcela – Pedagoga- Orientadora Educacional).

P: e o papel da gestão?

Rodrigo: Sou coordenador de área, mas a gestão de qualidade é uma gestão atuante, presente. O diretor como figura ausente [...] que fica no espaço sagrado não dá. O diretor tem que ser presente, mediar os alunos e os professores (Rodrigo – Professor de História- Coordenador de Área).

P: Quais são os desafios para você como gestor da escola?

Théo: Primeiro é completar o quadro de professores da escola. Os alunos devem ter todas as aulas que deveriam ter. [...] No ano inicial da minha gestão, a gente tinha uma boca de fumo colada no muro da escola. O dia inteiro ficava um menino em cima do muro para olhar se a polícia estava chegando. [...] Houve várias incursões na escola, a polícia entrava no horário de aula e aí você espera amenizar o tiro para poder mandar as crianças para casa, meu carro foi roubado a 100 metros da escola. Isto tudo vai terminando. Houve um dia que não consegui servir a merenda porque invadiram o refeitório.

P: E o que é para você uma gestão de qualidade?

Théo: Eu acho que gestão dá a base para as pessoas que trabalham. O cliente da escola são os alunos, quem está o tempo todo com os alunos é o professor, então para a escola funcionar, a gestão tem que garantir que o professor consiga trabalhar. [...] A questão de projeto na escola também é importante. [...] a gente teve um projeto ano passado, o tema era Educação em Direitos Humanos. Era promovido pela Diocese de Nova Iguaçu. É um grupo da igreja que vai trabalhar a questão dos Direitos Humanos na escola. No final, fizeram oficinas, grafites com os alunos (Théo- Professor de Geografia- Diretor).

Antes de tecer algumas considerações acerca dos depoimentos sobre a gestão, é oportuno salientar que o trabalho de pesquisa não teve a intenção de se aprofundar no tema da gestão escolar, ou da gestão pedagógica. Porém, ao me deparar com orientadores e diretores, não me furtei às perguntas que tinham relação com este tema. Afinal, como pesquisadora, a curiosidade me move. O que tentei fazer neste processo de pesquisa é estar aberta a ouvir os depoimentos e, neste texto, o que farei é tecer alguns comentários sobre os pontos abordados pelos entrevistados.

Os entrevistados, de forma geral, mencionaram uma gestão presente, a capacidade de mediação, de articulação também foi mencionada por ambos. A professora Débora trouxe o tema da construção coletiva da escola e da gestão democrática como pontos importantes para uma gestão de qualidade. A professora Vanessa também vai pelo mesmo caminho quando traz a necessidade de se ouvir os pais, o colegiado.

Os professores Rodrigo e Marcela apontaram a necessidade de que a direção não fique somente cuidando das questões burocráticas. Elas existem sim, mas a gestão não pode se consumir com isto e esquecer o caráter pedagógico, o chão da escola.

O professor Théo expressou os desafios que tem enfrentado como diretor. Aponta para o tema da violência que está no entorno e dentro da escola, especialmente para a questão do tráfico e as incursões que a escola tem sofrido. O tema da violência dentro e no entorno da escola foi citado diversas vezes em segmentos diversos das entrevistas, inclusive como algo que impacta na qualidade educacional. Quando questionado sobre o que seria uma gestão de qualidade, o

professor Théo chama seus alunos de clientes. Esta denominação tem, a meu ver, influência da área da administração gerencial na escola. Ao falar dos projetos que sua escola ofereceu aos alunos, o professor Théo mencionou uma parceria com uma Igreja para ministrar oficinas cujo tema era a Educação em Direitos Humanos. Aqui identifiquei claramente uma lacuna. Por que uma Igreja entrando na escola pública, que deve ser laica, para tratar de temas dos Direitos Humanos? Por que os professores, componentes da escola não puderam organizar estas oficinas? A partir deste depoimento e dos outros depoimentos dados com relação à formação inicial e continuada relativas ao tema dos Direitos Humanos, e da Educação em Direitos Humanos, podemos afirmar que temos deixado lacunas nestas formações, especialmente nas licenciaturas diversas para o segundo segmento do ensino fundamental.

Neste subitem privilegiei as análises acerca dos avanços e retrocessos relativos à qualidade educacional trazidos pelos sujeitos entrevistados. Trouxe também algumas considerações acerca da gestão de qualidade. A seguir, este trabalho traz as relações entre os temas das qualidades educacionais, dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos encontradas nos depoimentos dos entrevistados.

6.7.3 Qualidades educacionais, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos: relações possíveis para uma proposta contra-hegemônica de qualidade

Neste subitem pontuo e analiso algumas considerações trazidas pelos professores quando indagados se viam alguma relação entre qualidade educacional e os temas dos Direitos Humanos e, por conseguinte, da Educação em Direitos Humanos.

Devo lembrar que nos roteiros das entrevistas, comecei perguntando aos professores e gestores sobre o tema da qualidade educacional. Decidi começar por este tema, por sentir que, embora polissêmico, é um tema que todo professor já falou ou pensou a respeito. Depois desta quebra de gelo inicial adentrei nos temas relativos aos Direitos Humanos que são temas delicados, especialmente na conjuntura política que estávamos vivendo no momento das entrevistas. Nesta tese, decidi apresentar as análises relativas à qualidade como último subtema, pois foi

esta a ordem de apresentação escolhida para o capítulo teórico. Depois de ter perguntado sobre os conceitos de qualidade educacional, sobre os Direitos Humanos e sobre Educação em Direitos Humanos, nesta ordem, senti a necessidade de voltar ao tema da qualidade educacional. Decidi perguntar aos entrevistados se eles viam relações entre Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos e qualidade educacional. Todos os professores entrevistados responderam que viam relação entre os temas mencionados.

Apresentamos a seguir seus depoimentos:

P: Você acha que se a escola está mais atenta a estas questões vai, de certa forma, propiciar uma qualidade educacional maior para os alunos?

Jean: Sim. Porque melhora o andamento da escola de uma forma geral. Os episódios de brigas e violência vão diminuir e isto certamente vai melhorar a qualidade do ensino. Não somente por parte do aluno, aluno com aluno, mas professor com aluno, de aluno com o professor. Acho que esta relação precisa ser melhorada e precisa ter este olhar ao próximo de uma forma mais respeitosa. (Jean- Professor- Ed. Física)

P: Você acha que falar sobre isto, trazer os Direitos Humanos para o cotidiano escolar tem a ver com qualidade?

Vinícius: Total (sic). [...] eu acho que precisa haver um processo de conscientização, não só do professor, mas também do aluno. [...] o aluno precisa saber a que ele tem direito, do ser humano na escola. [...] (Vinícius- Professor- Coordenador- História)

O professor Vinícius então, para complementar, menciona uma de suas práticas que passo a relatar:

Vinícius: Em 2017, eu trouxe a DUDH. Estava dando (sic) Revolução Francesa e dividi (a turma) em trios. Cada um tinha que escolher um artigo. Falei para levarem para casa e para pensarem sobre o artigo. (por exemplo) “Todo mundo tem direito à moradia”. Olhem a sua realidade. Vocês têm isto garantido? Produza um texto sobre isto e tragam imagens. Quando eu faço isto, estou trazendo para a reflexão o direito do meu aluno, o que ele tem que pleitear como direito dele. É um processo de conscientização. [...] eles não sabiam o que eram os Direitos Humanos. Eu acho que eles não esqueceram, uma vez que trabalhamos a realidade deles. (Vinícius-Professor -Coordenador -História)

No seu depoimento, o professor Jean trouxe de volta o tema da violência escolar, menciona as relações entre os alunos e destes com o professor e relaciona este respeito e a diminuição da violência escolar com a qualidade. Já o professor

Vinicius, traz o tema da conscientização, do conhecer os direitos, mais uma vez, pode-se ver aqui a característica da formação de sujeitos de direito, uma característica de Educação em Direitos Humanos sendo relacionada à qualidade educacional.

A seguir, apresento outros depoimentos:

P: Você acha que estes tópicos relativos aos Direitos Humanos têm a ver com qualidade?

Théo: Sim. Porque você trabalha enquanto um ser humano completo, todos os âmbitos. Então ele (o aluno) vai poder questionar quando ele não concorda com alguma coisa. Você está formando um cidadão. E você tem também um cidadão com possibilidade de ele contribuir [...]. Por exemplo, para as questões de invasões à escola, quando houver a comunidade para a escola, isto acaba, porque aí (sic) é a questão do cidadão, do comprometimento. Entender que tem uma escola ali e que não foi o governo que deu para ele, que ele pagou os impostos para ter aquilo ali. Qualidade envolve muitas coisas, e para ter uma qualidade tem que ter pessoas que pensem junto [...]. Acho que faz parte, se eu tenho um aluno que pensa, que constrói, daqui a um tempo você não consegue só uma escola melhor, mas uma sociedade melhor (Théo- Professor Geografia- Diretor).

P: Para você estes temas têm a ver com qualidade educacional?

Rodrigo: Tem. Discutir estas agendas é exatamente você estar neste campo. [...] a agenda da educação de qualidade e dos Direitos Humanos caminham juntas na mesma esfera política. Discutir quando se muda a esfera política, quando se vê o Estado ausente, um Estado mínimo. Discutir a compreensão dos direitos do sujeito está ligado a uma educação de qualidade (Rodrigo- Professor História- Coordenador de Área).

P: Você acha que estas temáticas de Direitos Humanos, de Educação em Direitos Humanos têm a ver com qualidade educacional?

Marcela: Com certeza. Porque eu fico imaginando, passar pela escola, aprender a ler, a fazer conta e sair sendo uma pessoa que discrimina os outros, para mim não valeu. Se a gente não conseguir avançar nas atitudes, então nosso trabalho não tem qualidade. É fundamental. A gente precisa de mais, educar é bem mais. Realmente, se a gente quer uma educação verdadeiramente de qualidade, precisamos trabalhar os valores dos Direitos Humanos (Marcela -Pedagoga- Orientadora Educacional).

P: Você acha que estes temas dos Direitos Humanos, de Educação em Direitos Humanos têm a ver com qualidade educacional?

Alice: (pausa). Hoje há uma dualidade muito grande. Por exemplo, quando a gente trabalha com pesquisas identitárias e trabalha com os Direitos Humanos, tem muito a ver com as políticas identitárias. É um olhar liberal desviar do foco da questão do trabalho e da produção. Hoje há uma grande discussão. O foco tem que estar na economia, tem que estar na macroestrutura. Porque se você não trabalha a divisão de classes, a desigualdade de classes, como você vai gerar a inclusão dos atores? [...] então, de pano de fundo, quando eu trago a questão da raça e de gênero, eu trago com a hipótese de que o racismo e o machismo são estruturantes do capitalismo e o capitalismo se sustenta na desigualdade, então para mim, a discussão dos Direitos Humanos só faz sentido com esta ligação estreita. É preciso garantir os Direitos Humanos sim, as pautas identitárias são estruturantes sim, no entanto, elas não estão deslocadas desta relação entre o capital e o trabalho, nesta macroestrutura. Não é a toa que toda vez que vem um ataque à democracia, logo de frente vem à questão dos valores, da ética. Se coloca (sic) logo esta disputa do conservadorismo na sociedade. Então, na minha avaliação, são duas lutas, pensar no quanto a nossa sociedade é excludente, é desigual, e junto a isto se utiliza do preconceito para dizer que uns podem mais e outros menos. Por isto que os Direitos Humanos é algo fundamental (Alice- Pedagoga-Orientadora Educacional)

Ao final da entrevista, pedia se o (a) professor (a) gostaria de contribuir com mais alguma coisa e o/a deixava livre para terminar a entrevista como ele/ela desejasse. Neste momento, o professor Vinícius fez algumas considerações sobre humanização, educação, conhecimento e empoderamento dos alunos:

Vinícius: [...] eu acho que a educação para quem se entrega a ela, não faz dela um meio de sobrevivência, mas se entrega a ela de fato a gente passa por um processo de humanização, sensibilização todo dia. [...] então eu acho que o grande desafio é não perder esta humanização, o afeto, o contato com o aluno. Hoje a educação parece que dialoga com máquina. Os nossos alunos não são máquinas. Os nossos alunos são potência. Se a educação não dialogar, não compreender e não protagonizar os nossos alunos, a vivência dos nossos alunos, e tudo que nossos alunos são, a gente está fadado ao total fracasso da educação. [...] na educação domiciliar, por exemplo, você perde a dimensão de escola, de lugar de afetos, lugar de potências, onde tudo acontece. Nosso aluno tem muito a dizer. Não adianta colocar o aluno em uma prisão. Impor regras e não conversar, não fazer com que o aluno faça parte desta escola. Eu acho que esta é a contribuição que a educação tem dado para mim, eu levo isto para a minha vida. Não quero que meu aluno seja uma mera caixinha onde eu deposito o conhecimento. Eu quero uma educação onde o meu aluno produza conhecimento junto comigo. (Vinícius- Professor – Coordenador – História)

No depoimento do professor Vinícius vemos, mais uma vez, a humanização. A necessidade cada vez mais premente de humanização, e a educação tem papel primordial neste processo. Andrade (2008) focaliza esta necessidade. Segundo este autor:

Na verdade só somos verdadeiramente humanos se passarmos por um processo educativo. Ninguém nasce pronto e acabado como ser humano. Ao contrário, tornamo-nos humanos por um processo que chamamos de educação e ao qual temos o direito humano básico de vivenciá-lo (ANDRADE, 2008 p.55).

Santos (2018) também lembra que a modernidade ocidental considerou a humanidade como um dado e não algo a qual se aspira. Desta forma é possível afirmar que a humanidade não está dada. A humanização do humano é algo cada dia mais necessário. Escrivão Filho e Sousa Jr (2016) já apontaram o fato de determinadas pessoas subalternizadas não serem vistas como humanas nas cartas que relatavam o encontro dos europeus com os índios. Hoje, especialmente no âmbito das comunidades, a necessidade de humanização do humano é algo primordial. Humanizar o pobre, o negro, o favelado. Nas escolas inseridas nestas comunidades é necessário apresentar aos alunos o caráter de humanidade, favorecer seu empoderamento, considerar as suas vivências e os formar para o exercício de direitos. Enfim, protagonizar estes alunos, pois, como disse o professor Vinícius, eles não são máquinas, são potência. Para fazer isto, é preciso apostar no diálogo intercultural (Santos 2018; Candau 2015, 2013, 2008; Andrade e Câmara 2015; Andrade 2013). Compreender, dialogar, protagonizar e considerar as vivências que os alunos trazem é algo que, segundo o professor, trará qualidade. Uma das características da Educação em Direitos Humanos abordada neste trabalho é o empoderamento dos sujeitos subalternizados. Aqui, podemos constatar uma característica de Educação em Direitos Humanos sendo associada à qualidade educacional.

Preciso reforçar ainda que, os professores associaram a qualidade educacional a algumas características que nesta tese consideramos como pilares para a Educação em Direitos Humanos. Como exemplo, podemos citar a formação de sujeitos de direito; a formação para a democracia; o respeito às diferenças; a diminuição dos preconceitos. Os depoimentos das professoras Marcela e Alice trazem algumas considerações a mais. A professora Alice aponta para a importância de se associar as lutas identitárias, muitas delas atreladas aos temas dos Direitos Humanos, principalmente no que toca os sujeitos subalternizados, à pauta das desigualdades

sociais, a influência da economia, do mercado neste contexto. Na opinião da professora, a discussão sobre o capitalismo tem que estar atrelada à discussão que abarca o tema dos Direitos Humanos, já que, para ela, o capitalismo se beneficia do preconceito, do racismo e do machismo. A professora Alice aponta que abordar o tema dos Direitos Humanos é fundamental nesta educação de qualidade.

Em seu depoimento, a professora Marcela lembra que só saber ler e contar não é suficiente. Pondera que a educação escolar tem que ser mais ampla. Não se pode resumir a passar conteúdo. Isto foi apontado nos estudos a respeito das qualidades educacionais feitos nesta pesquisa. Esteban (2008), Libânio (2018), Candau (2016), Ximenes (2014) afirmam que a educação de qualidade não deve ser a educação para o mercado, uma educação meramente para passar conteúdo. Além disto, estes autores trazem à baila que as avaliações em larga escala medem resultados quantitativos, nesta visão neoliberal da educação. Alertam que a qualidade não se resume aos aspectos que podem ser quantificados. Há muitos fatores outros que devem ser levados em conta. Como apontou o professor Vinícius em sua entrevista, as escolas estão localizadas em territórios diferentes, são diferentes entre si, os alunos também, sendo assim, esta medida numérica não alcança a qualidade de forma ampla. Como traz a professora Marcela, a educação escolar é muito mais do que saber ler e contar. Desta maneira, podemos nos reportar à pergunta que Andrade (2008) faz em seu artigo: que alunos queremos formar para o futuro? Penso que precisamos formar seres humanos. Como já apontamos anteriormente, a necessidade de humanizar o humano é colocada por Escrivão Filho e Souza Jr (2016) e Andrade (2013, 2008) como algo essencial. Um caminho para conseguir esta humanização, o respeito às diferenças, eliminação de preconceitos, enfim, formar sujeitos de direitos, defensores da democracia é através da abordagem de temas que contemplem os Direitos Humanos, o que pode, e deve ser feito através da Educação em Direitos Humanos. A partir desta abordagem, mais ampla, estaremos no caminho da proposta desta tese: a proposta contra-hegemônica de qualidade educacional. Esta é contra-hegemônica, posto que almeja contribuir para uma mudança de *status quo*. Pretende construir uma qualidade ampla, humanizada, desestruturadora de preconceitos, que vise formar pessoas tolerantes, uma sociedade respeitosa, composta de humanos, na totalidade desta palavra.

Como fechamento deste subitem, escolho trazer uma citação anônima. Ao final da segunda guerra mundial, um sobrevivente de um campo de concentração

deixou uma mensagem endereçada ao professor. Tomo a liberdade de transcrever a mensagem nesta tese:

*Prezado professor,
Sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros formados. Crianças envenenadas por médicos diplomados. Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever, saber aritmética só serão importantes se fizerem nossas crianças mais humanas. (Autor anônimo⁴³).*

Por fim, trago esta proposta. Precisamos ampliar os olhares para as qualidades educacionais. Repensar a educação que desejamos para as novas gerações. Após os estudos teóricos e as análises das entrevistas, venho nesta tese propor um olhar ampliado para o tema da qualidade educacional, atrelando esta qualidade à abordagem dos Direitos Humanos através da Educação em Direitos Humanos. Esta é a proposta contra-hegemônica de qualidade educacional que proponho neste trabalho.

Neste capítulo, discorri sobre o campo da pesquisa e trouxe as análises das entrevistas. Apresentei a minha entrada no campo, os percalços enfrentados durante a realização da pesquisa empírica e como consegui contorná-los. Em seguida, discorri sobre a situação das entrevistas, apresentei os sujeitos da pesquisa e trouxe as análises advindas das entrevistas. Primeiramente, apresentei as análises acerca das conceituações de Direitos Humanos e sobre se há lugar para este tema na escola. Em seguida, a tese privilegiou as análises relativas ao tema da Educação em Direitos Humanos. A formação em Direitos Humanos promovida pela NOVAMERICA e o tema das diferenças estiveram presentes neste ponto. Em seguida, as análises sobre o tema das qualidades educacionais foram abordadas e apresentei a proposta contra-hegemônica de qualidade educacional desta tese. No próximo capítulo, apresento as considerações finais desta pesquisa de doutoramento.

⁴³ Texto encontrado no endereço eletrônico: <https://www.pensador.com/frase/MTA2NDQ5Mg/>
Acesso em: 20.04.2020.

7 Considerações Finais

Ao iniciar as considerações finais desta tese, acho importante realizar um panorama sucinto deste processo de pesquisa, tecer alguns comentários sobre os resultados obtidos e apresentar algumas recomendações para estudos e ações futuras.

Considero que esta pesquisa teve início quando analisei os dados da pesquisa que realizei no mestrado. Ao analisar as entrevistas com as professoras, relações entre o tema da qualidade educacional e o tema da Educação em Direitos Humanos foram encontradas. Relações ainda iniciais e não aprofundadas, já que o tema estudado era o direito à educação. Características como uma educação ampla, a humanização e a formação para direitos estavam presentes nos depoimentos. Estes achados foram fundamentais para as perguntas da pesquisa de doutoramento.

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar se há relações entre qualidades educacionais, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. Com o intuito de atingir este objetivo principal, a fundamentação teórica foi desenvolvida tendo como base estes três temas ou subtemas: Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos e Qualidade Educacional.

Com relação aos estudos sobre o tema dos Direitos Humanos, podemos destacar que, primeiramente, não há consenso quanto à conceituação dos Direitos Humanos e não se pode atribuir uma fundamentação única para estes conceitos (Bobbio, 2004). A tese abordou a concepção considerada hegemônica neste trabalho. Segundo a concepção de caráter histórico - estrutural (Dornelles, 2005), os Direitos Humanos foram sendo construídos através de lutas históricas e inseridas em um contexto social. Desta maneira, segundo esta concepção, os Direitos foram sendo conquistados em gerações (Tosi, 2008; Dornelles, 2005; Marshall, 1967). Segundo Marshall (1967), primeiramente surgiram os direitos civis no século XVIII. No século XIX surgiram os direitos políticos. Os direitos sociais teriam surgido no século XX. Já segundo a teoria de caráter histórico-estrutural abordada por Dornelles (2005), a primeira geração seria a dos direitos individuais, ditos direitos de liberdade. A segunda geração seria a dos direitos sociais e culturais. Os direitos de terceira geração seriam os direitos da solidariedade e de toda humanidade. Para Tosi (2008), após a assinatura da DUDH, é possível identificar quatro gerações de

direitos. A primeira dos direitos civis e políticos. A segunda geração dos direitos econômicos, sociais e culturais. A terceira geração do direito à paz, a um ambiente saudável e, por fim, a quarta geração que são os direitos das gerações futuras. Ainda neste escopo, a tese traz algumas considerações acerca das conferências internacionais que aconteceram após a assinatura da DUDH.

Em seguida, ainda no tema dos Direitos Humanos, a tese aborda os estudos de autores como Santos (2013) que aponta para a necessidade de haver uma reconceitualização dos Direitos Humanos. Identifica as ilusões que existem na concepção hegemônica e sugere uma proposta para uma nova conceitualização dos Direitos Humanos. Nesta tese consideramos este enfoque como contra-hegemônico, pois visa uma mudança no *status quo*. Leva em conta as diferenças e traz a importância de se considerar os que estão no sul da linha abissal definida por Santos (2013). Outro autor que esta tese privilegia nesta perspectiva é Herrera Flores (2009), que também propõe uma visão crítica dos Direitos Humanos.

O próximo passo da fundamentação teórica foi aprofundar no tema da Educação em Direitos Humanos. O desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos no Brasil foi abordado com o auxílio dos autores Candau (2018, 2015, 2009), Sacavino (2013, 2009) e Monteiro (2013, 2005). Depois de apresentado este contexto no Brasil, o trabalho analisou as características da Educação em Direitos Humanos. Candau (2009), Candau e Sacavino (2009) e Sacavino (2009) mencionam educação para a democracia, a educação para a formação de sujeitos de direito e a educação para o “nunca mais” como as dimensões principais da Educação em Direitos Humanos. O tema das diferenças foi abordado neste ponto, já que a Educação em Direitos Humanos o tem também como tema fundamental. O trabalho abordou a crítica ao silenciamento dos diferentes, especialmente na escola, através dos autores Andrade e Câmara (2015). Apontou para a importância da humanização do humano (Escrivão Filho e Sousa Jr, 2016; Andrade 2008), do diálogo intercultural (Santos, 2006), da ecologia de saberes (Santos, 2013) e da interculturalidade crítica (Candau, 2016, 2013) como aspectos importantes para o empoderamento dos sujeitos silenciados e subalternizados em nossa sociedade.

Ainda no tocante ao tema da Educação em Direitos Humanos, a tese abordou algumas considerações acerca da ONG NOVAMERICA. Esta ONG forneceu os contatos para a realização das entrevistas. Foram entrevistados sujeitos que passaram por alguma formação em Direitos Humanos e/ou Educação em Direitos

Humanos. Desta forma, discorrer sobre a formação oferecida pela NOVAMERICA foi considerado importante. Esta formação é realizada através de oficinas pedagógicas onde a sensibilização, o aprofundamento dos temas, a construção coletiva de conhecimento e o compromisso cotidiano são características chave.

O próximo passo foi aprofundar nos estudos do tema das qualidades educacionais. O desenvolvimento do tema da qualidade educacional no Brasil, bem como o desenvolvimento das avaliações em larga escala no país, estiveram presentes através dos estudos de Bonamino e Sousa (2012). Ao abordar as conceituações acerca do tema da qualidade educacional e suas dimensões, o trabalho contou com os autores Ximenes (2014) e Dourado (2007). O uso do termo qualidades educacionais, utilizando o plural para lembrar as muitas concepções de qualidade educacional, veio das contribuições de Esteban (2008) e Libâneo (2018). Estes autores e outros como Charlot (2013) e o próprio Ximenes (2014) trazem uma crítica à qualidade educacional que nesta tese denomino hegemônica. Esta qualidade que forma para atender as necessidades do mercado, assume a visão neoliberal dos processos educativos. Estes autores também fazem uma crítica à lógica do mercado, ao neoliberalismo que está adentrando a educação pública. Este mercado vende apostilas, educação à distância e avaliações em larga escala e, assim, está penetrando na educação pública, pois esta se mostra como grande fonte de lucro.

Ao final do aprofundamento teórico, a tese analisa as relações entre Qualidades Educacionais, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. Autores como Candau (2018, 2015, 2013) e Ximenes (2014) trazem a necessidade de se colocar os temas de Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos no bojo do tema da Qualidade Educacional. Os estudos realizados sustentam a proposta contra-hegemônica de qualidade educacional presente nesta tese. Proposta esta que traz a presença dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos como condição para a Qualidade Educacional.

Em resumo, com base na fundamentação teórica, pode-se afirmar que:

- há necessidade de uma reconceitualização dos Direitos Humanos em uma perspectiva contra-hegemônica;
- a presença da formação em Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos é necessária nos cursos de formação inicial de professores, assim como na formação continuada;

- é preciso educar para a democracia; educar para a formação de sujeitos de direito; educar para o “nunca mais” e educar para o reconhecimento e respeito às diferenças;
- há um silenciamento dos diferentes e das diferenças na escola; é necessário que se enxergue a diferença não como um problema, mas sim, como uma riqueza;
- o tema da humanização deve estar presente na Educação em Direitos Humanos;
- o professor deve estar atento e considerar os saberes/ conhecimentos dos alunos;
- o diálogo intercultural e a interculturalidade crítica são fundamentais a fim de se estimular o empoderamento dos alunos;
- a crítica ao modelo neoliberal hegemônico de qualidade deve ser encarada com profundidade;
- a pluralização do termo qualidade é importante; como algo polissêmico, o uso do termo no plural é o mais adequado;
- a pesquisa encontrou bases que suportam a proposta contra-hegemônica de qualidade desta tese. Uma proposta que abarca os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos.

O aprofundamento na literatura pertinente à temática da tese começou a ser realizado no início deste processo de doutoramento e continuou durante a entrada no campo. Após o início das entrevistas, houve novamente a necessidade de um retorno ao aprofundamento da literatura pertinente. A empiria desta pesquisa foi feita através de entrevistas semiestruturadas com professores, diretores e orientadores/ coordenadores atuantes em escolas públicas do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense. As entrevistas foram realizadas com roteiros pré-testados e que tinham como base as perguntas principais desta pesquisa.

Para discorrer de forma mais organizada, apresento algumas das perguntas que orientaram a pesquisa e os resultados obtidos nas análises das entrevistas descritos pelo subtema contemplado.

Vejamos algumas perguntas acerca do subtema dos Direitos Humanos:

- Quando interrogados sobre a expressão “Direitos Humanos”, que associações os educadores fazem?

- Conhecem os dispositivos legais de Direitos Humanos? Citam alguns deles? Em caso positivo, quais?
- Que categorias estão mais presentes em relação ao tema dos Direitos Humanos?

Sobre os Direitos Humanos, a análise dos dados aponta que os professores associam os Direitos Humanos aos direitos fundamentais em primeiro lugar. Não houve menção aos direitos relativos ao meio ambiente, por exemplo. Nos depoimentos dos professores, de maneira geral, esteve muito presente o caráter de universalidade dos Direitos Humanos. Apesar dos professores falarem em diferenças, o discurso da igualdade esteve mais presente. Os sujeitos entrevistados utilizaram de expressões como: Direitos Humanos são direitos de todos, de todas as pessoas, independentemente de raça, etc. Esta constatação aponta para uma visão na perspectiva hegemônica dos Direitos Humanos. As tensões entre universalismo e relativismo estão presentes nas discursões acerca dos Direitos Humanos. A ênfase na afirmação da universalidade é um discurso que acaba deixando de lado as diferenças, sendo desta maneira, um discurso mais fácil de defender, encarando os Direitos Humanos como direitos de todos e todas. Porém, há que se considerar as diferenças no contexto do discurso acerca dos Direitos Humanos e articular igualdade e diferença.

A visão de educação em valores sendo associada aos Direitos Humanos esteve presente em alguns depoimentos. Lembro que educação em valores e Educação em Direitos Humanos não são sinônimos. A Educação em Direitos Humanos está baseada em dispositivos legais internacionais e nacionais. Especialmente no momento que estamos atravessando, é importante fazer esta distinção. Os valores em uma sociedade não são os mesmos para todos e todas. No Brasil, por exemplo, os defensores do “movimento escola sem partido” têm valores de âmbito conservador, sendo um movimento muito ligado às religiões de caráter fundamentalista. Se confundirmos Educação em Direitos Humanos com educação em valores, podemos estar adentrando em terreno ambíguo. Os valores não são iguais em todas as famílias, em toda sociedade, em todos os países. A Educação em Direitos Humanos é baseada em tratados, legislações nacionais e internacionais de Direitos Humanos. Da mesma maneira, os Direitos Humanos devem ser protegidos e não violados, independentemente de regimes políticos.

Os professores criticam a visão de senso comum dos Direitos Humanos. Citaram por exemplo a visão de que Direitos Humanos são “direitos de bandidos” e criticaram a frase “Direitos Humanos para humanos direitos”. Estas colocações remetem a necessidade de se abordar o tema da humanização do humano nas formações em Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. Há também a necessidade de se questionar esta visão de senso comum nas formações.

Alguns professores citaram legislações como a DUDH, o ECA e as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, porém, não trouxeram detalhes mais aprofundados acerca do conteúdo destas legislações. Uma professora reconhece a importância da existência de legislação. Mencionou que, ao abordar temas de Direitos Humanos, como os temas que tocam o racismo, o machismo, a homofobia, ela argumenta com os pais que ela está amparada pela legislação, sendo assim, obrigada a tocar nestes temas. Ela não aprofundou no conteúdo de legislações, mas reconheceu a sua importância. Este é outro ponto que considero importante. O fato de legislações protetivas existirem em um momento histórico, não tira a possibilidade de que outras legislações violadoras dos Direitos Humanos sejam criadas e revoguem legislações anteriores. Desta forma, a sociedade deve estar atenta e lutar para que não haja retrocessos no âmbito legislativo. Esta constatação torna ainda mais importante haver uma formação de sujeitos de direito. Através desta formação, as pessoas se tornarão mais conscientes de seus direitos, poderão exigir sua garantia e, em caso de supressão de direitos, os movimentos, as ONGs, a sociedade civil e as pessoas em geral poderão e deverão lutar para que não haja retrocessos legislativos.

O direito à vida; à qualidade de vida (moradia, alimentação, saúde) foram os mais mencionados pelos professores ao citarem os Direitos Humanos. O fato é que no Brasil temos muitas privações relativas aos direitos fundamentais e este fato faz com que os professores tragam mais menções a estes direitos. Porém, considero esta uma lacuna. Os Direitos Humanos são mais amplos. Por exemplo, o direito a um meio ambiente saudável nos remete a proteção das gerações futuras, desta forma, as formações em Direitos Humanos podem reforçar esta questão. Trazer mais exemplos de direitos diversos, para além de direitos fundamentais, é algo necessário.

Segundo os professores, há lugar para o tema dos Direitos Humanos na escola. Eles identificam, porém, que a abordagem dos Direitos Humanos deveria

estar mais presente do que está no dia a dia escolar. Há resistência de alguns membros do corpo docente em abordar temas relativos aos Direitos Humanos. Há também resistência em participar de formações continuadas centradas no tema dos Direitos Humanos. Este fato traz ainda mais a necessidade da presença de formação que abarque o tema dos Direitos Humanos nas formações inicial e continuada de professores, diretores e orientadores.

Alguns professores expressam medo de abordar temas relativos aos Direitos Humanos em seus depoimentos. Demonstraram medo de citar Paulo Freire. Uma professora expressou medo de ser presa ao abordar temas relativos à diferença e aos Direitos Humanos. Infelizmente, este medo é real. Defensores de Direitos Humanos têm sido atacados, tanto em ambientes virtuais, quanto em seus cotidianos. Mais uma vez, desfazer os equívocos quanto aos Direitos Humanos e suas concepções de senso comum é algo necessário e que deve ser feito através da Educação em Direitos Humanos.

Trago a seguir algumas perguntas da pesquisa que estavam relacionadas à Educação em Direitos Humanos:

- Que concepções quanto à Educação em Direitos Humanos estão presentes nos depoimentos dos entrevistados?
- Conhecem as diretrizes da Educação em Direitos Humanos no Brasil?
- Quais são as características de Educação em Direitos Humanos mais presentes nas entrevistas?
- O tema das diferenças e diversidades está presente, e em caso de resposta afirmativa, estes temas estão relacionados à Educação em Direitos Humanos?

Primeiramente, a maioria dos professores aponta para a importância da formação nesta área. Trazem que houve lacunas na formação inicial e também na formação continuada, pois alegam que somente a NOVAMERICA forneceu esta formação. Houve menção de que alguns temas relativos aos Direitos Humanos foram abordados na formação inicial, porém, não foi citado na formação que os temas eram ligados aos Direitos Humanos de forma clara, nominal. É importante citar as legislações protetivas de Direitos Humanos e se mencionar claramente os

Direitos Humanos ao se discutir temas como o racismo, a homofobia etc. Esta prática pode ter como objetivo desmistificar as conceituações de senso comum que denigrem os Direitos Humanos.

Ao aprofundarem acerca da formação realizada pela NOVAMERICA, os professores reconhecem a importância da formação e afirmam também que a realização das oficinas é um diferencial nesta formação. Apontam como importante ser uma formação voltada para a escola e para práticas que podem ser adotadas nas salas de aula. Alguns entrevistados mencionaram o momento de sensibilização como momento essencial nesta formação. Desestabilizar a zona de conforto, se colocar no lugar do outro e a construção coletiva foram aspectos apontados pelos entrevistados e que também estão presentes nas reflexões de Candau (2009) e Candau e Sacavino (2009).

O tema da militância também foi mencionado pelos professores como espaço de formação em Direitos Humanos. Certamente a militância tem caráter pedagógico. Advogo, porém, que a necessidade da presença da Educação em Direitos Humanos na educação básica é algo urgente, desta maneira, não se pode esperar um despertar individual nas estórias de vida de cada docente. Por este motivo, faz-se ainda mais necessária as formações inicial e continuada para o tema dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

A formação de sujeitos de direito foi a mais citada ao ser associada à Educação em Direitos Humanos. Somente uma professora mencionou o tema da formação para o “nunca mais” ao citar o não retorno à barbárie. Confesso que esperava encontrar mais menções ao “nunca mais” nas entrevistas. A reflexão acerca dos fatos históricos, e principalmente, dos momentos históricos marcados por negação dos direitos é algo que precisa estar presente na Educação em Direitos Humanos como afirmam Sacavino (2013, 2009) e Dornelles (2006,2005). A maneira mais efetiva para que gerações futuras conheçam e reflitam de maneira aprofundada sobre barbáries como o holocausto e as ditaduras é através da educação, especialmente a Educação em Direitos Humanos e esta deve ser componente fundamental na reflexão acerca do “nunca mais”.

Nas análises, o tema da diferença teve bastante aprofundamento. As diferenças ainda foram identificadas por alguns professores como um problema a ser contornado, enquanto outros entrevistados trouxeram mais aprofundamento acerca do tema das diferenças. Foram mencionadas diferenças de gênero, de

sexualidade, de raça, de religião, por deficiência e de classes sociais. A importância do reconhecimento das diferenças nos processos educativos também foi apontada.

Os professores mencionaram alguns temas relativos ao como lidar com as diferenças na escola, entre eles estão: o reconhecimento dos saberes / conhecimentos dos alunos; a construção colaborativa do conhecimento; a importância do diálogo com os alunos e o empoderamento dos mesmos. Estes caminhos apontados pelos professores foram também encontrados nos estudos de Santos (2013) quando aborda o diálogo intercultural e a ecologia de saberes e na interculturalidade crítica, defendida por Candau (2016). O não silenciamento dos diferentes na escola é um tema abordado por Andrade e Câmara (2015). O empoderamento também é abordado como necessário por Candau (2009) e Sacavino (2009). Desta maneira, pode-se afirmar que para que o empoderamento ocorra, o caminho proposto nesta tese aponta primeiramente para o não silenciamento dos diferentes. Em segundo lugar, promover a ecologia de saberes. Em seguida, estimular um diálogo entre todos e todas, um diálogo intercultural. Algo necessário, já que alguns professores apontaram a importância de entender os alunos, compreender o mundo que os cerca. A interculturalidade crítica vem então somar, posto que propõe, além de um diálogo em pé de igualdade entre todos e todas, uma visão crítica da sociedade em que vivemos e o compromisso com a mudança social.

Em relação às qualidades educacionais, a pesquisa propôs as seguintes perguntas:

- Quais são as ideias-força encontradas na teoria que propiciam um olhar diferenciado para a qualidade educacional?
- Como os entrevistados conceituam qualidade educacional? Que categorias e dimensões estão mais presentes nos depoimentos?
- Os entrevistados têm conhecimento da legislação que garante o direito à qualidade educacional?
- Abordam o tema da qualidade educacional como um direito humano? Mencionam a formação das pessoas como sujeitos de direito e para a democracia? Mencionam o educar para o “nunca mais”?

- Quais são as ideias-força encontradas na teoria que propiciam um olhar diferenciado para a qualidade educacional? Há dados empíricos nas entrevistas orientados para este outro olhar para a qualidade?

E a pergunta final:

- Os entrevistados fazem relações entre Educação em Direitos Humanos e qualidade educacional? Se sim, de que forma estas relações se apresentam?

Quando indagados sobre a primeira coisa que pensam acerca da qualidade educacional, as palavras infraestrutura e estrutura foram as mais citadas, seguidas por valorização do professor. Muitas categorias citadas foram exemplos de dimensões intra e extra-escolares trazidas por Dourado (2007). Os professores mencionaram poucos avanços e muitos retrocessos nas políticas sobre qualidade educacional. A descontinuidade das políticas públicas foi apontada como um desafio a ser enfrentado no que tange à qualidade educacional. Esta descontinuidade faz com que a educação pública viva entre avanços e retrocessos. Existe uma tendência de se considerar as políticas como políticas de governo, quando na verdade, elas devem ser encaradas como políticas de Estado. No Brasil, no entanto, há esta tendência de desfazer as políticas do governo anterior, mesmo quando elas se mostram exitosas.

A violência entre os alunos e a violência do entorno foram apontadas como desafios. O tráfico de drogas, as incursões policiais nas favelas, a violência doméstica, especialmente contra mulheres foram pontos que os professores mencionaram e que, para eles, impacta na qualidade educacional. A violência entre os alunos é algo que pode ser combatido também pela Educação em Direitos Humanos, já que esta educação estimula o respeito às diferenças e à tolerância.

Os professores foram críticos à qualidade educacional medida exclusivamente pelas avaliações em larga escala. Da mesma forma, os autores estudados trouxeram esta crítica às avaliações quantitativas, bem como uma crítica a esta qualidade neoliberal, formulada para atender as necessidades do mercado. Constatou-se então uma crítica dos professores a qualidade considerada hegemônica nesta tese. Como abordam Libâneo (2018), Ximenes (2014) e Esteban (2008) o mercado está adentrando a educação pública. A venda de sistemas apostilados, de avaliações em larga escala e, com esta pandemia de covid- 19, temos

visto também soluções de ensino remoto sendo oferecidas por grandes grupos empresariais da educação. Há que se analisar bem estas práticas, pois esta educação tem muitas vezes como objetivo principal a formação para atender as necessidades do mercado, sendo assim, não tendo como base propiciar uma educação que abarque temas relativos aos Direitos Humanos.

Mais uma vez afirmo que os professores, ao citarem o que vem primeiro à cabeça quando pensam em qualidade educacional, trouxeram dimensões intra e extra-escolares de qualidade (Dourado, 2007). Pode-se dizer que os elementos aqui considerados contra-hegemônicos não foram citados em um primeiro momento. Ao discorrerem mais acerca do tema, alguns professores trouxeram a necessidade de diálogo com os alunos, de construir conhecimento com eles, de protagonizá-los. Não houve menção às qualidades educacionais de forma pluralizada pelos professores, mas as muitas características e categorias citadas por eles corroboram a necessidade de se pluralizar este termo. Porém, é necessário que uma reflexão acerca dos muitos sentidos de qualidades educacionais seja um ponto de maior aprofundamento em trabalhos e formações futuras.

Ao serem indagados se viam relações entre os temas dos Direitos Humanos e da Qualidade Educacional, os professores responderam afirmativamente. Trouxeram a necessidade de um olhar mais amplo para a qualidade educacional. Mencionaram que é necessário abordar o tema das diferenças na escola. Combater o preconceito, o racismo foi algo apontado como necessário. Pontuaram a necessidade de formar cidadãos conscientes dos seus direitos, aqui denominado como formação de sujeitos de direito. Os professores mencionaram a necessidade da humanização, algo também presente na fundamentação teórica desta tese. Também foi mencionada a necessidade de desestabilizar as estruturas, associando as lutas identitárias às lutas contra a desigualdade social. Esta necessidade de desestabilizar estruturas visando uma mudança social é considerada um componente da perspectiva contra-hegemônica assumida nesta tese.

Neste ponto creio ser importante ter presente a hipótese inicial desta pesquisa. A hipótese era de que a formação em Direitos Humanos e/ou em Educação em Direitos Humanos iria contribuir para que os sujeitos considerassem a importância da Educação em Direitos Humanos e a vissem como um componente de qualidade educacional. Com os dados obtidos, é possível afirmar que esta

hipótese se comprovou, mas devo fazer algumas ressalvas e esclarecimentos a mais com relação a este ponto.

A formação em Direitos Humanos e /ou em Educação em Direitos Humanos trouxe um maior aprofundamento dos dados das entrevistas e os professores afirmaram conexão entre o tema dos Direitos Humanos e da qualidade educacional. Os professores também reconheceram a importância da Educação em Direitos Humanos. Alerto, porém, que não houve um aprofundamento maior em relação às legislações relativas aos Direitos Humanos. Alguns professores mencionaram que, mesmo com legislações, ainda vemos violações de direitos e a não efetividade de direitos ainda é uma realidade. Porém, advogo aqui que a existência de legislações é um avanço. Se mesmo com legislações, vemos violações, esta situação seria ainda mais grave se estas legislações não existissem. Como o aprofundamento sobre o conteúdo das legislações não esteve muito presente nos dados, penso que a formação deve trazer mais estes aprofundamentos. Os professores mencionaram mais direitos fundamentais e alguns outros direitos não foram mencionados, como os direitos ambientais, por exemplo. O tema da universalidade ainda é muito enfatizado nos depoimentos. No entanto, pode-se perceber as tensões entre o universalismo e o relativismo nos depoimentos. Por vezes os professores trazem características de universalismo, mas, no decorrer do depoimento, abordam o tema das diferenças. Estas ponderações têm como objetivo refletir acerca de propostas para formações futuras que abarquem o tema dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos.

No trabalho de pesquisa, pode-se constatar que houve menção dos professores às características apontadas por este trabalho como uma qualidade contra-hegemônica. Foram citados como componentes desta qualidade uma educação mais ampla, humanizadora, que dialoga com os alunos, forma sujeitos de direito, forma para a democracia. Uma educação de qualidade que visa desestruturar preconceitos é reflexiva e empoderadora. Desta maneira, pode-se afirmar que as relações entre Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos e Qualidade Educacional estão presentes na teoria estudada e nos dados empíricos desta pesquisa, corroborando assim a proposta contra-hegemônica de qualidade presente nesta tese.

Ao finalizar esta pesquisa de doutoramento, considero necessário apresentar algumas recomendações.

- A formação inicial deve dar especial atenção aos temas relativos aos Direitos Humanos. As disciplinas que abarquem os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos devem ser obrigatórias nos currículos das licenciaturas.
- São necessárias mais formações continuadas nas escolas que abarquem a Educação em Direitos Humanos.
- Após a formação continuada em Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos é necessário acompanhamento. Consideramos importante analisar como esta formação está chegando às escolas, e às aulas. Este pode ser um tema para pesquisas futuras.
- É importante realizar mais pesquisas que investiguem as relações entre a Qualidade Educacional, Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. Ainda há poucas pesquisas que relacionam os três temas.
- Consideramos também relevante realizar mais pesquisas a partir de um olhar ampliado para as qualidades educacionais.

Ao finalizar esta tese escolho lembrar o depoimento da professora Alice. Segundo ela, os Direitos Humanos são “uma luta intransigente pela vida”. Esta luta diária é ainda mais presente nas comunidades, porém, esta é uma luta também de toda a sociedade. Esta luta não pode parar, afinal, é de vida que estamos falando, de vida digna. Não podemos aceitar retrocessos. Não podemos deixar de lutar pela vida e pela qualidade de vida. Como os professores mencionaram nas entrevistas, a educação, a saúde não são dádivas, são direitos. Só poderemos lutar por estes direitos a partir do momento que sabemos de sua existência, que nos tornamos sujeitos de direito, sujeitos de nossa própria vida. A Educação em Direitos Humanos é uma ferramenta nesta conscientização e, portanto, nesta luta pela vida. Decido trazer novamente os questionamentos de Andrade (2008): “que sociedade queremos construir? Que tipo de seres humanos queremos formar?” (p.59) Como alerta a professora Marcela, a educação não pode ser reduzida à conteúdo, a somente saber contar e ler. Devemos formar humanos! Pessoas conscientes de seus direitos e que possuam ferramentas para lutar por eles. Desta maneira, uma educação para se dizer de qualidade tem que abarcar o tema dos Direitos Humanos através da Educação em Direitos Humanos.

8

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares, **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 23, p.13-29, 2009.

ALVES, Fátima. Escolhas Familiares, Estratificação Educacional e Desempenho Escolar: Quais as Relações? **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro: v. 53, n.2, p. 447-468, 2010.

AMORIM, Viviane Menezes de. PUIG, Marta Sabariego, JULIAN, Berta Palou (orientadoras). **Educação em Direitos Humanos: significados, formação e prática pedagógica no contexto brasileiro**. Tese de Doutorado. Universidade de Barcelona, 2018.367 f.

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano. **Educação** Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 21-27, jan/abr, 2013.

_____. **Tolerar é pouco? : pluralismo, mínimos éticos e prática pedagógica**. Petrópolis: DP et Alli. Rio de Janeiro: Novamerica. 2009.

_____. É a educação um direito humano? Por quê? In. SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP et Alli ,2008.

ANDRADE, Marcelo; CÂMARA. Luiz. Diferenças Silenciadas e diálogos possíveis: a pesquisa em educação como superação de silenciamento. In. ANDRADE, Marcelo (org.). **Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

ARROYO, Miguel. O direito à educação e a nova segregação social e racial- tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 15- 47, Julho-Setembro, 2015.

BAUER, Adriana. Temas em debate: Responsabilização e prestação de contas na avaliação – Apresentação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.148, p. 330-335, 2013.

BECKER, Horward S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2019.

BITTAR, Eduardo C.B. **Democracia, justiça e direitos humanos: estudos de teoria crítica e filosofia do direito**. São Paulo: Saraiva, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: Bourdieu, Pierre. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.693-732, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 13ed. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2004.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Um lavrador um dia em Minas. In: COSTA, Renato Pontes; CALHAU, Socorro (orgs). **“... e educação para o povo, tem?”**. Rio de Janeiro: Ed. Caetés, 2010.

BRANDÃO, Zaia. **Conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. Forma e ação, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 30.04.2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 12.04.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2012. Seção 1, p. 48.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO,

Mariângela (Org.). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados, Ação Educativa, 2006.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 7letras, 2018.

_____. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

_____. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educ, Rev.** v.32, n.1, 2016.

_____. Qualidade da educação: questões e desafios. In. CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz (org.). **Educação: temas em debate**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015.

_____ et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez. 1ª ed. 2013.

_____. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n.120, p.715-726, 2012.

_____. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Revista Múltiplas Leituras**. São Paulo: v.2, n.1, p.65-81, 2009.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.37, p. 453-465, 2008.

_____. Educação em direitos humanos e formação de professores/as. In. SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008a.

_____. Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In. CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (org). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

_____ et al. Experiências de educação em direitos humanos na América Latina: o caso brasileiro. In. CUELLAR, R. **Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina**. San José: IIDH, USAID, F. Ford, 2000.

CANI, Livia Salvador. **O projeto educativo emancipatório de Boaventura de Sousa Santos e o resgate da memória: múltiplos olhares de uma educação humanística a partir do ensino da ditadura militar**. IX Encontro da ANDHEP, 2016.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino, MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, n.4, p.679-684, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUÍ, Marilena. Saudação a Boaventura de Sousa Santos. In. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, p.23-40, 2013.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2004.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES: **Banco de Teses**. Disponível em <<http://www1.capes.gov.br/bdteses/>>. Acesso em: 19/08/2018.

COSTA, Cristiana Almeida Magela. O que significa educação de qualidade no cotidiano escolar? In: MANHAS, Cleomar. **Quanto custa universalizar o direito à educação?** Brasília: INESC, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educ. Soc.** vol.35 n.129 Campinas, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: Veiga, Cynthia Greive (org). **Carlos Roberto Jamil Cury: Intelectual e educador**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

DORNELLES, João Ricardo Wanderley. Setenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos: da era dos direitos aos tempos sombrios. In. PRONER, Carol et all. **70º aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos: la protección internacional de los derechos humanos en cuestión**. Valencia: Tirant lo blanch. 2018.

DORE, Rosemary; SOUZA Herbert Glauco de. Gramsci nunca mencionou o conceito de contra-hegemonia. São Luís: **Cadernos de Pesquisa**, v.25, n.3, 2018.

DORNELLES, João Ricardo W. **O que são os direitos humanos?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense. 2006.

_____. Sobre os direitos humanos, a cidadania e as práticas democráticas no contexto dos movimentos contra hegemônicos. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, Ano VI, nº 6, p121-155, 2005.

_____. A internacionalização dos Direitos Humanos. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**. Ano V, n.5, 2004.

DOURADO, Luís Fernandes. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

_____. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n.115.p.139-154, 2002.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. 24. ed. São Paulo: Perspectiva. 2012.

ESCRIVÃO FILHO, Antônio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte, Editora D'plácido, 2016.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v.21(1), p.p.5-31, 2008.

ESTEVIÃO, Carlos Alberto Vilar. Democracia Política, democracia escolar e educação para os direitos humanos. **Educação**, v.36, n.1, p.p.28-34, 2013.

ESTEVIÃO, Carlos V. **Direitos Humanos, justiça e educação na era dos mercados**. Portugal: Porto Editora, 2012.

FERNANDES, Yrama Siqueira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 02-09, 2017.

FERNANDES, Yrama Siqueira. CANDAU, Vera Maria Ferrão (orientadora). **“Direito à educação? Pergunta complicada (...)”**. **O que pensam os professores do primeiro segmento do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015, 154 f.

FERNANDES, Yrama Siqueira. **Direito à educação e qualidade educacional: relações possíveis entre justiciabilidade, avaliações em larga escala e educar em direitos humanos**. 37^a Reunião Nacional da ANPED – 04 de outubro a 08 de outubro de 2015, Florianópolis- SC. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-4125.pdf> Acesso em: 23.05.2018.

_____. **“A importância da inserção da estratégia metacognitiva como um dos critérios de escolha dos recursos pedagógicos a serem utilizados pelo professor em suas aulas no ensino superior jurídico”**. Monografia de pós-graduação pela Universidade Gama Filho, 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel Certeau e as pesquisas nos/dos/ com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FREIRE, Nita. Palavra Aberta – O legado da obra de Paulo Freire para a educação global contra-hegemônica. Belo Horizonte: **Educação em revista**, v.35, maio, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 42ªed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Luciane Albernaz de Araújo; FREITAS André Luís Castro de. **De Marx a Gramsci: em busca da contra-hegemonia**. I JOINGG – Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antônio Gramsci. ISSN 2526-6950. Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação 23 a 25 de novembro de 2016 – Fortaleza/CE.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.148, p.348-365, 2013.

GRACIANO, Mariângela; MARINHO, Carolina e FERNANDES, Fernanda. As demandas judiciais por educação na cidade de São Paulo. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (org.). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (org). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução de: Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

_____. Direitos Humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. Florianópolis: **Revista Sequência**. UFSC, v.23, n. 44, 2002.

JERÔNIMO, Helena Mateus; NEVES, José. O Intelectual de retaguarda. Entrevista com Boaventura de Sousa Santos. Portugal: **Análise Social**, 204, XLVII, 2012. ISSN online: 21822999.

KAUFMANN, Jaean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo**. Petrópolis RJ: Vozes, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LINDGREN – ALVES, José Augusto. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. A atualidade retrospectiva da Conferência de Viena sobre Direitos Humanos. São Paulo: **Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo**, n.53, p.p. 233-247, junho, 2000.

_____. Direitos Humanos: o significado político da Conferência de Viena. São Paulo: **Lua Nova**, n.32, abril, 1994.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2011.

MAGENDZO, Abraham. Pedagogía Crítica y educación em Derechos Humanos. Paulo Freire. **Revista de Pedagogia Crítica**, ano dois, 2003.

MARQUES, Luciana Rosa. Qualidade educacional: sentidos hegemônicos em escolas com bom desempenho em avaliações em larga escala. Curitiba: **Jornal de Políticas Educacionais**, v.11, n.23, dezembro, 2017.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MASTRODI, Josué; AVELAR, Ana Emília Cunha. O conceito de cidadania a partir da obra de T. H. Marshall: conquista e concessão. **Cadernos de Direito**. Piracicaba: v.17 (33), Jul-Dez, p.3-27, 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>>. Acesso em: 28 de abr. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOITINHO- SILVA, Sara. BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita (orientadora). **Educação, direitos humanos, igualdade e diferença: o que dizem os professores?** Tese de Doutorado- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2016.214 f.

MONTEIRO, Aída; TAVARES. Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: o contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. Porto Alegre: **Educação**, v.36, n.1, p.50-58, 2013.

MONTEIRO, Aída. **A educação em direitos humanos no Brasil**. Duque de Caxias, 2005. (fotocópia de artigo).

MORCAZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre. Políticas Públicas para a cidadania: em busca da qualidade na educação. In: NAJJAR, Jorge (org). **Políticas Públicas em educação (e outras nem tanto):** cidadania, trabalho docente e identidade. Niterói: Intertexto, 2012.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo, Ática, 1992.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos:** adotada e proclamada pela resolução 217 (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, DF, 1998. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>>>. Acesso em 20.04.2018.

NOGUEIRA, Arnaldo Fernandes; BENEVIDES, Marinina Gruska; OLIVEIRA JUNIOR, Gerson Augusto de. **Educação em Direitos Humanos e Cidadania: diretrizes nacionais para a formação teórica e prática de educadores**. In: CES – ALICE COLÓQUIO INTERNACIONAL, 1., 2014, Coimbra. Coimbra: CES – ALICE, 2014. p. 479-490. https://alice.ces.uc.pt/coloquio_alice/wp-content/uploads/2013/05/ Acesso em: 04.05.2020.

OLIVEIRA, Sônia Maria Leite de. MALLMAN, Maria Izabel, orientadora. **Internalização do regime internacional dos direitos humanos pós - Conferência de Viena, em 1993: o caso brasileiro**. Dissertação defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2012, f.92.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pedagogia do conflito: escola e democracia sob as lentes da sociologia das ausências. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MORAES, Salete Campos de (Org.). **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes Editora, p. 77-102, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: n.28, 2005.

ONUBR. **Organização das Nações Unidas no Brasil**. Disponível em: <<http://nacoesunidas.org/>>. Acesso em: Outubro 2019.

PACIEVITCH, Thais. EYNG, Ana Maria (orientadora). **Interculturalidade na educação em direitos humanos: uma perspectiva emancipatória**. Tese de doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 129f. 2016.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (orgs). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP et Alii editora, 2008.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos: pedagogias desde o Sul**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2013.

_____. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Petrópolis, RJ: DP et Alli :De Petrus; Rio de Janeiro: NOVAMERICA, 2009.

_____. Educação em direitos humanos e democracia. In. CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Aulas magistrais. Universidade de Coimbra, realizadas em 14.04.2014 e 21.04.2014. Aula 1: **Por que as epistemologias do Sul?** www.youtube.com/watch?v=gRpkCOiv4UI; Aula 2: **O que são e para que servem os diálogos Sul-Sul:** www.youtube.com/watch?v=pyypl-moUbM. Acesso em 30.04.2018.

_____. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina. 2018.

_____. Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento. In. SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Human Rights: a fragile hegemony. In. SHEPPARD, Coleen; CRÉPEAU, François. **Human Rights and diverse societies: challenges and possibilities**. Cambridge Scholars Publishing. 2013a.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Porto: Afrontamento. 2006.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In. SILVA, Luiz Heron da et al. (orgs). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina. 1996.

Site da ANPED (Associação Nacional de Pós- graduação e Pesquisa em Educação). Disponível em: < <http://www.anped.org.br/>> Acesso em : 25/03/2018.

Site do Palácio de Planalto. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 15/09/2019.

Site do MEC (Ministério da Educação). Disponível em: <<https://www.mec.gov.br/>> Acesso em 10/02/2020.

Site da ONG NOVAMERICA. Disponível em: < <http://www.novamerica.org.br/ong/>> Acesso em: 20/10/2019.

UNESCO BR. Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/>> Acesso em: 15/11/2019.

SOUZA, Herbert Glauco de. DORE, Rosemary (orientadora). **Contra-hegemonia: um conceito de Gramsci?** Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas, 2014, 82f.

TOSI, Giuseppe **O significado e as consequências da Declaração Universal de 1948.** Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/wp-content/uploads/2014/04/O-SIGNIFICADO-E-AS-CONSEQU%C3%84NCIAS-DA-DECLARA%C3%87%C3%83O-UNIVERSAL-DE-1948.pdf>. Acesso em: 20.03.2020.

VAN ZANTEN, Agnes. La “reflexividad” social y sus efectos sobre la investigaci[on cualitativa de las realidades educativas. In. ZAGO Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** 2ª ed. Rio de janeiro: Lamparina, 2011.

XIMENES, Salomão Barros. Direito à educação e sistemas privados de ensino nas redes públicas: hipóteses para análise jurídica. **Educação: Teoria e Prática.** Rio Claro: v. 25, n.50, p. 576-592, Set-Dez, 2015.

_____. **Direito à qualidade na educação básica: teoria e crítica.** São Paulo: Quartier Latin, 2014.

_____. O Conteúdo Jurídico do Princípio Constitucional da Garantia de Padrão de Qualidade do Ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. **Educ. Soc.** Campinas, vol.35 n.129, Oct. /Dec, 2014.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In. ZAGO Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** 2ª ed. Rio de janeiro: Lamparina, 2011.

9 Anexos

Anexo 1

Roteiro das entrevistas semiestruturadas – Equipe Gestora

Primeiras informações	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fale um pouco sobre sua trajetória profissional e sua formação. 2. O que você considera mais importante no seu trabalho? 3. Em seu dia a dia como gestor (a) / coordenador (a), qual é o seu maior desafio? 4. Como você começou a trabalhar como gestor (a)/ coordenador(a)? Fale um pouco sobre a escola em que você atua.
Qualidade educacional	<ol style="list-style-type: none"> 5. Ao se falar em qualidade educacional, o que vem em primeiro lugar a sua cabeça? 6. Em sua opinião, o que uma escola de qualidade precisa oferecer? 7. Para você, o que uma aula de qualidade precisa oferecer? 8. E o que um gestor de qualidade precisa oferecer? 9. Em sua opinião, quais são os avanços já conquistados em relação à qualidade educacional na rede municipal do seu município e, mais especificamente, na escola em que trabalha? 10. Quais são para você os desafios que ainda precisamos enfrentar com relação ao tema da qualidade educacional?
Direitos Humanos	<ol style="list-style-type: none"> 11. Quando falo a expressão “Direitos Humanos”, o que você pensa primeiro? 12. Para você, o que são os Direitos Humanos? Para que servem os direitos humanos? 13. Você acha que existe lugar para Direitos Humanos na escola? Se sim, qual seria este lugar? Que relações pode haver entre escola e Direitos Humanos?

Educação em Direitos Humanos	<p>14. Você já participou de formação ou curso voltado para Educação em Direitos Humanos. Você acha que este curso ajudou na sua prática profissional? Se sim, poderia detalhar esta experiência?</p> <p>15. O que é formação de sujeitos de direito para você?</p> <p>16. As diferenças e/ou diversidades estão presentes na sua escola? Se sim, explique de que forma elas se apresentam?</p> <p>17. Como acha que seria uma forma adequada de contemplar as diferenças e/ou diversidades na escola e nas aulas?</p> <p>18. Em sua opinião, há desafios quanto ao tema das diferenças (sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero, religiosas, físicas, mentais, etc.) na escola? Se sim, quais seriam estes desafios?</p> <p>19. Você já fez alguma formação específica sobre o tema das diferenças /diversidades, podendo esta formação ser teórica ou direcionada às práticas/gestão escolares?</p>
Perguntas finais	<p>20. Você vê alguma relação entre qualidade educacional e Direitos Humanos / Educação em Direitos Humanos?</p> <p>21. Como gostaria de finalizar a entrevista? Sinta-se livre para dar mais alguma contribuição acerca dos temas abordados na entrevista.</p>

Anexo 2

Roteiro das entrevistas semiestruturadas – Professores

Primeiras informações	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fale um pouco sobre sua trajetória profissional e sua formação. 2. O que você considera mais importante no seu trabalho? 3. Em seu dia a dia como professor (a), qual é o seu maior desafio? 4. Fale um pouco sobre a escola onde você atua.
Qualidade educacional	<ol style="list-style-type: none"> 5. Ao se falar em qualidade educacional, o que vem em primeiro lugar a sua cabeça? 6. Em sua opinião, o que uma escola de qualidade precisa oferecer? 7. Para você, o que uma aula de qualidade precisa oferecer? 8. Em sua opinião, quais são os avanços já conquistados em relação à qualidade educacional na rede municipal e, mais especificamente, na escola em que trabalha? 9. Quais são para você os desafios que ainda precisamos enfrentar com relação ao tema da qualidade educacional?
Direitos Humanos	<ol style="list-style-type: none"> 10. Quando falo a expressão “Direitos Humanos”, o que você pensa primeiro? 11. Para você, o que são os Direitos Humanos? Para que servem os Direitos Humanos? 12. Você acha que existe lugar para Direitos Humanos na escola? Se sim, qual seria este lugar? Que relações pode haver entre escola e Direitos Humanos? 13. Fale um pouco sobre formação continuada que você fez sobre Direitos Humanos.
Educação em Direitos Humanos	<ol style="list-style-type: none"> 14. Você já participou de formação ou curso voltado para educação em Direitos Humanos. Discorra sobre esta formação. Você acha que um curso voltado para Educação em Direitos Humanos é útil para a sua prática educativa? 15. O que é formação de sujeitos de direito para você? 16. As diferenças e/ou diversidades estão presentes em suas aulas? Se sim, explique de que forma elas se apresentam? 17. Como acha que seria uma forma adequada de contemplar as diferenças e/ou diversidades nas aulas? 18. Em sua opinião, há desafios quanto ao tema das diferenças (sociais, culturais, étnico-raciais, de

	<p>gênero, religiosas, físicas, mentais, etc.) na escola? Se sim, quais seriam estes desafios?</p> <p>19. Você já fez alguma formação específica sobre o tema das diferenças /diversidades, podendo esta formação ser teórica ou direcionada às práticas pedagógicas?</p>
Perguntas finais	<p>20. Você vê alguma relação entre qualidade educacional e Direitos Humanos / Educação em Direitos Humanos?</p> <p>21. Como gostaria de finalizar a entrevista? Sinta-se livre para dar mais alguma contribuição a cerca dos temas abordados na entrevista.</p>

Anexo 3

Ficha de identificação geral dos entrevistados

Nome:	
Idade:	
Celular:	
E-mail:	
Estado Civil:	
Residência:	
Cor/Raça:	
Escolaridade da Mãe:	
Escolaridade do Pai:	
Ano(S) que leciona ou já lecionou:	
Disciplina(S) que leciona ou já lecionou:	
Anos e Instituições em que concluiu cursos sejam eles: Normal:	
Graduações:	
Especializações:	
Mestrado:	
Doutorado:	



Anexo 4

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “Qualidade educacional e educação em direitos humanos: possibilidades para uma proposta de qualidade contra- hegemônica”.

Pesquisadores: Doutoranda: Yrama Siqueira Fernandes | yrama002@gmail.com

Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau | vmfc@puc-rio.br

Justificativa: A pesquisa se justifica diante da necessidade de se entender melhor as relações entre qualidade educacional e a educação em direitos humanos.

Objetivo: Compreender as relações entre a qualidade educacional e a educação em direitos humanos encontradas em legislações, dados teóricos e empíricos a serem coletados em entrevistas com docentes e gestores educacionais.

Metodologia: Entrevistas semiestruturadas, através de áudio-gravação, com duração média de 1 (uma) hora.

Período de armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações coletadas na pesquisa serão armazenadas nos arquivos da doutoranda por um período 5 (cinco) anos.

Desconfortos e Riscos possíveis: É possível que algum tipo de constrangimento ocorra ao se abordar temas acima relacionados. No entanto, todos os procedimentos levarão em conta este risco, respeitando os/as entrevistados/as e garantindo que os relatos sejam apresentados em clima de confiança e sigilo. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade, mas em caso de constrangimento, ainda que mínimo, os/as entrevistados/as têm a liberdade de se retirar da entrevista.

Benefícios: Ao participar desta pesquisa, o/a entrevistado/a não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com a formação docente e com o campo educacional.

Confidencialidade: As informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não

havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Os nomes verdadeiros serão trocados por nomes fictícios.

Eu, _____,
de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado/a de que se trata de pesquisa de doutorado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

Yrama Siqueira Fernandes Doutoranda

Vera Maria Ferrão Candau

Orientadora

Para maiores informações, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio) se coloca à disposição para fornecer quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários ao assunto em pauta no telefone: (021) 3527-1618.

[Nome do voluntário/a]

[assinatura do/a voluntário/a]

E-mail: _____

Tel: _____ Identificação (RG): _____

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2018.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos da pesquisa.

Anexo 5

Práticas para abordagem de temas relativos aos Direitos Humanos

Prática da Orientadora Educacional Adriana

Adriana: A gente sempre faz alguma coisa no carnaval, o tema do planejamento deste ano é “Leituras e suas múltiplas linguagens”. [...] separamos personalidades, entre elas tinha Chiquinha Gonzaga. Eu já tinha feito algo sobre ela na EJA. Eu conhecia e fiz com eles. Escolhi dois livros para crianças. Falei do Carnaval, entrei na ditadura militar porque o pai de Chiquinha era militar. Falei que ela era negra e o pai dela era branco. Falei do machismo, porque ela não poderia escolher seu marido. Tudo com sutileza, contando a história dela. Fui fantasiada, falei do Rio de Janeiro, coloquei marchinha da Chiquinha. Passei o vídeo “A cor da cultura”. Então, com o carnaval, acabei trabalhando a questão racial, e cultural do Brasil.

Prática do professor e coordenador Vinícius

Vinícius: Em 2017, eu trouxe a DUDH. Estava dando (sic) Revolução Francesa e dividi (a turma) em trios. Cada um tinha que escolher um artigo. Falei para levarem para casa e para pensarem sobre o artigo. (por exemplo) “Todo mundo tem direito à moradia”. Olhem a sua realidade. Vocês têm isto garantido? Produza um texto sobre isto e tragam imagens. Quando eu faço isto, estou trazendo para a reflexão o direito do meu aluno, o que ele tem que pleitear como direito dele. É um processo de conscientização. [...] eles não sabiam o que eram os direitos humanos. Eu acho que eles não esqueceram, uma vez que trabalhamos a realidade deles.