



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**UMA PRÁXIS EM DIREITOS HUMANOS NO
ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA E DA
EDUCAÇÃO**

Franciene Soares Barbosa de Andrade

Brasília, agosto de 2013



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**UMA PRÁXIS EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA
E DA EDUCAÇÃO**

Franciene Soares Barbosa de Andrade

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROF^a DR^a REGINA LÚCIA SUCUPIRA PEDROZA

Brasília, agosto de 2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE
BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia - UnB

Prof^a Dr^a Nair Heloisa Bicalho de Sousa – Membro
Universidade de Brasília – Departamento de Serviço Social - UnB

Prof^a Dr^a Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Membro
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia - UnB

Prof^a Dr^a Daniele Nunes Henrique Silva – Suplente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia - UnB

Brasília, agosto de 2013

AGRADECIMENTOS

Lembrar-me de agradecer é ver um filme passar diante de mim: tudo que eu vivenciei, tropecei, aprendi, construí e compartilhei é digno de agradecimento. Parafraseando o digníssimo João Pessoa, até as pedras que encontrei no meu caminho eu guardei para um dia construir o meu lindo castelo. Sou grata às pérolas, que também existiram, pois elas darão o brilho necessário de que um rústico castelo necessita, para torna-se bem moderno e inovador.

Agradeço, primeiramente, ao meu Deus querido que atendeu as minhas preces e me concedeu essa oportunidade de explorar um mundo novo. Não só me amparando nas horas difíceis, como também me fazendo acreditar que eu poderia seguir em frente.

A minha fervorosa e grandiosa mãezinha, por ter rezado sempre pela minha saúde, proteção e sucesso, além de me ajudar muito com as minhas responsabilidades do lar.

Agradeço ao meu amado e querido esposo Ronei, pela paciência e dedicação em me acompanhar nessa caminhada acadêmica dando todo suporte necessário. Estando ao meu lado tanto me parabenizando, quanto me fazendo crer que ao final tudo daria certo.

A minha maior surpresa e alegria: o meu filho muito amado Enzo. Ele já colabora para o meu sucesso me proporcionando momentos de carinho e emoção, enquanto concluía o meu trabalho acadêmico.

As minhas pérolas amigas, que contribuíram para a concretização desse trabalho: Fabiana, Aline, Telma, Nicole, Polianne, Marcella, Cândida, Júlia e tantos outros que cruzaram o meu caminho. Enfim, agradeço a todos que contribuíram de forma direta ou indireta, principalmente, aos participantes do momento empírico desta pesquisa e aos funcionários e estagiários do PG-PDS.

Agradecimento especial a mestre Fabiana, pelo teu companheirismo, pelo teu sorriso, pelas tuas palavras e por ser a pessoa que é: dedicada, inteligente, amável, batalhadora... Você me inspirou muito!

As pérolas doutoras e doutores que me encantaram com a possibilidade dialógica de conhecimento ao mesmo tempo em que não hesitaram em compartilhar seus conhecimentos. Esses grandes momentos foram essenciais, para aprimorar e continuar aprimorando meus conhecimentos acadêmicos e ter a certeza de que posso, sim, ser uma pesquisadora e colaboradora com as mudanças sociais, em especial na educação. Em meio a essas pérolas preciosas destaco às professoras Regina Pedroza, Lúcia Pulino, Daniele Silva e o professor Walter Kohan. Meus sinceros agradecimentos, também, a doutora Nair Sousa e as demais professoras, acima citadas, por terem aceitado o convite de compor a banca examinadora.

Dedico aqui um agradecimento especial a minha orientadora Regina Pedroza que nunca me desconsiderou pelo que eu não sabia, mas sempre apoiou e acreditou em minha capacidade de vir a ser mais e mais... Obrigada pela sua humildade e humanidade diante do meu processo de construção do conhecimento. Obrigada pelas conversas descontraídas e pelos momentos de construção do conhecimento. Você é e sempre será muito importante para mim.

"Consulte não a seus medos, mas a suas esperanças e sonhos. Pense não sobre suas frustrações, mas sobre seu potencial não usado. Preocupe-se não com o que você tentou e falhou, mas com aquilo que ainda é possível a você fazer."

Papa João XXIII

"Louco não é o homem que perdeu a razão. Louco é o homem que perdeu tudo menos a razão."

Gilbert Chesterton

RESUMO

Este estudo partiu das experiências da pesquisadora enquanto professora do ensino fundamental e pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) em instituições públicas de ensino do Distrito Federal. Outro fator que instigou o desenvolvimento deste trabalho foi a participação em um Curso de Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos. Ao desenvolver um Plano de ação em e para os Direitos Humanos na Educação Básica, como exigência do curso, verifiquei a relevância de se proceder com o estudo. Pois, para além da mediação de conteúdos programáticos, devemos primar por outros aspectos no espaço educativo, como: o respeito à diversidade; a mediação dialógica de conflito e de ideias; melhor convivência social; formação da cidadania e, dentre outros, vivência de saberes socioculturais. Desse modo, buscamos estabelecer uma articulação entre Psicologia e Educação visando contribuir para uma práxis em Direitos Humanos no Ensino Fundamental. Foi utilizada a pesquisa qualitativa fundamentada nos princípios do materialismo histórico dialético, com base nos pressupostos teóricos de Vigotski e de concepções educacionais libertadoras, como a de Paulo Freire. O estudo foi realizado em uma Escola Classe de Taguatinga Norte – DF com cinco docentes; quatro funcionários, 12 alunos e cinco pais. Foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada; observação etnográfica; análise do Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP e oficina. A análise dos resultados foi construída segundo elementos empíricos entrelaçados aos pressupostos teóricos adotados e a defesa de uma prática em direitos humanos críticos, constituídos e vivenciados no cotidiano escolar. Além da análise gerada a partir das observações, das informações do PPP e das oficinas, as categorias criadas foram contempladas com base nas considerações e informações empíricas da análise das entrevistas. Estas foram agrupadas da seguinte forma: Concepção de criança; Definição de direitos humanos; Relação entre criança e direitos humanos /A criança como sujeito de direito; Função social da escola; Direitos humanos na escola /Direitos humanos na sala de aula; Desenvolvimento de atitudes e práticas pedagógicas que possibilitem a construção de uma cultura para os direitos humanos na escola; e Declarações finais a respeito da pesquisa. Este estudo abre novas possibilidades à reflexão sobre essa construção e vivência cotidiana dos direitos humanos em todos os contextos sociais, em especial na escola. Um lugar que pode nos fazer sujeitos de todos os demais direitos humanos. Para tal, defendemos uma educação em direitos humanos, contextualizado e alicerçado a partir das relações dialógicas, no lugar de mera reprodução de ações padronizadas. Por fim, acreditamos que todos os atores envolvidos nos processos escolares precisam se reconhecer e reconhecer a criança como sujeito social de direitos, não somente de deveres alicerçados em regras e imposições adultocêntricas. As crianças precisam ser vistas, também, como coautoras de direitos humanos. Portanto, podemos dizer que a educação em direitos humanos, por ser complexa, ainda se encontra em uma fase inicial de construção. Ademais, na realidade brasileira será uma questão de vivência de sentidos de resignificação do que já está posto, e, acima de tudo: de se criar uma cultura do direito de ser e não somente do dever ser.

Palavras-chave: direitos humanos; psicologia; educação; práxis; cotidiano escolar.

ABSTRACT

This study was based on the experiences of the researcher as a primary school teacher and pedagogue of Specialized Team to Support Learning (STSL) in public institutions of education of Federal District. Another factor that instigated the development of this work was the participation in a training course "Educators of Elementary Learning in Education on Human Rights". Because, during the improvement of an "Action Plan on and for Human Rights in Elementary Education", as a requirement of the course, was verified the importance of proceeding with the study. Considering that, to beyond the mediation of teaching disciplines, it is important emphasize others aspects in the educative space, as: the respect for diversity, dialogical mediation of conflict and ideas, better social life, education of citizenship, and among others, experience of sociocultural knowledge. It is intended to establish a link between Psychology and Education to contribute for a praxis in Human Rights in Elementary Education. The research is qualitative and is based on the principles of dialectical historical materialism, based on theoretical assumptions of Vigotski and liberators educational conceptions, such as Paulo Freire's educational conceptions. The research was conducted in a Elementary School of Taguatinga Norte - DF with five teachers, four school officials, 12 students and five parents or guardians. The following instruments were used: semi-structured interview, ethnographic observation, analysis of School's Pedagogic Political Project School - PPP and workshops. The analysis of the results was constructed according to empirical elements tied to the theoretical assumptions adopted and the defense of a practice in critics human rights developed and experienced in quotidian school. Besides the analysis created grounded in the observations, the information of Pedagogic Political Project and workshops with students, the categories created were contemplated on the basis of considerations and empirical information of the analysis of the interviews. They were grouped as follows: Concept of child; Definition of human rights; Relation between child and human rights / The child as a subject of law; Social function of the school; Human rights in school / Human rights in the classroom; Development of attitudes and pedagogical practices that enable the construction of a culture for the human rights in school and Final thoughts on the interview. This study opens new possibilities for reflection about this construction and everyday experience of human rights in all social contexts, especially in school. A place that can build the subject of all others human rights. To do so, it was defended an human rights education, contextualized and grounded from the dialogical relations, rather than mere reproduction of standardized actions. Finally, it is believed that all actors involved in the school processes needs to recognize themselves and recognize the child as a social subject of rights, not only of duties grounded in rules and impositions only of the adult. Children need to be seen also as co-authors of human rights. Therefore, it can be said that human rights education, by the complexity, is still in an early stage of construction. Moreover, in the Brazilian reality will be a matter of to live significantly what is already proposed, and, above all: to create a culture of the right to be and not only of the duty be.

Keywords: human rights; psychology; education; praxis; everyday school.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
SUMÁRIO	VIII
LISTA DE SIGLAS.....	X
QUADROS.....	XI
I – INTRODUÇÃO	1
II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	5
1 – FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DOS DIREITOS HUMANOS: PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS: RELIGIOSOS E SECULARES	5
1.1 – ANTIGA GRÉCIA E ROMA: O DIREITO NATURAL E A LEI	5
1.2– A TRADIÇÃO JUDAICO-CRISTÃ EM FACE À MODERNA CONCEPÇÃO DE DIREITOS HUMANOS	9
1.3 – OS DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA LIBERAL: O ILUMINISMO	11
1.4 – O SOCIALISMO E A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS	13
1.4.1 – DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS	15
1.5 – FUNDAMENTOS CONTEMPORÂNEOS DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL... ..	17
2 – PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	23
2.1– ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PSICOLOGIA COMO CIÊNCIA.....	23
2.2 – REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO	27
2.3 – A RELAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO.....	33
2.4 – CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA: A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS.....	36
3 – PROPOSTA DE UMA PRÁXIS EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	42
3.1 – A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL	42
3.2 – A PRÁXIS DE UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO COTIDIANO ESCOLAR.....	46
III – OBJETIVOS DA PESQUISA	52
IV – METODOLOGIA	53
1 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	53
2 – CONTEXTO DA PESQUISA	54
3 – PARTICIPANTES	55
4 – INSTRUMENTOS E MATERIAIS UTILIZADOS	56
5 – PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES EMPÍRICAS	57
6 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	59
V – RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DIFERENTES MOMENTOS DA PESQUISA	61
1 – O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA - PPP	61
2 – OBSERVAÇÕES REALIZADAS NO ESPAÇO ESCOLAR	65
3 – ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS, FUNCIONÁRIAS E PAIS	67
3.1 – CONCEPÇÕES SOBRE CRIANÇA.....	67
3.2 – DEFINIÇÕES DE DIREITOS HUMANOS.....	71
3.3 – RELAÇÃO ENTRE CRIANÇA E DIREITOS HUMANOS: A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS	76
3.4 – FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	84
3.5 – DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA/NA SALA DE AULA	90
3.6 – DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE POSSIBILITEM A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA PARA OS DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA	96
3.7 – DECLARAÇÕES FINAIS A RESPEITO DA PESQUISA.....	99

4 – OFICINAS COM CRIANÇAS	103
4.1– 1ª OFICINA.....	103
4.2– 2ª OFICINA.....	109
4.3– 3ª OFICINA	110
4.4– 4ª OFICINA.....	113
4.5– 5ª OFICINA.....	115
VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
ANEXOS	135
ANEXO A – MEMORANDO DE AUTORIZAÇÃO	135
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESCOLA E PAIS)	136
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS) ...	138
ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ (ESCOLA E PAIS).....	140
ANEXO E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ (ALUNOS).....	141
ANEXO F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	142
ANEXO G – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DO PPP.....	143
ANEXO H – ROTEIRO DAS OFICINAS COM OS ALUNOS	144
ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS	149

LISTA DE SIGLAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
CDH	Comissão de Direitos Humanos
CONANDA	Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico
ONG	Organização não Governamental
IIDH	Instituto Interamericano de Direitos Humanos
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
GDF	Governo do Distrito Federal
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDA	Transtorno de Déficit de Atenção
DF	Distrito Federal
EAP	Escola de Aperfeiçoamento para Professores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social

QUADROS

Tabela 1. Caracterização dos participantes das entrevistas.....	56
Tabela 2. Caracterização dos participantes das oficinas.....	56

I – INTRODUÇÃO

Este estudo partiu das minhas experiências enquanto professora do ensino fundamental e pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) em instituições públicas de ensino do Distrito Federal. A EEAA compõe-se de um serviço técnico pedagógico multidisciplinar institucional, interventivo e preventivo de atuação pedagógica e psicológica. Desde 2008, acompanho as práticas pedagógicas, realizo mediações na formação continuada dos professores e faço intervenções com alunos. Outro fator, que me instigou a desenvolver este trabalho, foi à participação em um Curso de Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos. Pois, ao desenvolver um Plano de ação em e para os Direitos Humanos na Educação Básica, como exigência do curso, verifiquei a relevância de prosseguir com o estudo.

Assim, partindo da observação da realidade em que atuo, percebi que a escola vem apresentando dificuldades em cumprir com o seu papel social como prática de liberdade e construção de direitos humanos, numa perspectiva crítica. Essa dificuldade pode ser desencadeadora de vários constrangimentos, descontentamentos e, conseqüentemente, evasão escolar. Com isso, faz-se necessário fomentar uma discussão sobre o tema e estimular a comunidade escolar a propagar e vivenciar uma sensibilização maior sobre essa questão. Pois, para além da mediação de conteúdos programáticos, devemos primar por outros aspectos no espaço educativo, como o respeito à diversidade; a mediação dialógica de conflito e de ideias; melhor convivência social; formação da cidadania e, dentre outros, vivência de saberes socioculturais. Com isso, para que se criem possibilidades de mudanças nos espaços escolares, devemos buscar uma ressignificação dos direitos humanos, tendo em vista, também, que há inúmeras impugnações aos direitos humanos. Uma delas se dá pelas incontáveis injustiças presenciadas no decorrer da história brasileira, que dificultam, e muitas vezes, impedem o olhar para os direitos humanos a partir de novos paradigmas.

Nesse sentido, os direitos humanos devem perpassar as demandas jurídicas, visto que o direito, por si só, pode ficar apenas no papel. Assim, os direitos são considerados humanos por nos pertencerem por direito e não porque o Estado os legitimou. A sociedade travou longas batalhas, e muitas pessoas foram sacrificadas para então nos apropriarmos de condições fundamentais para a vida, que são cada vez mais revolucionárias, libertadoras e humanizadoras.

Os documentos normativos são registros que nos fazem acreditar que o governo está fazendo a sua parte e as mudanças estão acontecendo. Porém, apenas ter políticas públicas educacionais e documentos a favor da democracia, cidadania e outros, não são o bastante para as mudanças almeçadas. Pois, como constatamos, em nossa realidade social, as diretrizes atuais, embora tenham sofrido mudanças significativas, ainda não contribuíram favoravelmente para os problemas sociais. Dessa maneira, acreditamos que as contribuições advindas, principalmente, do campo de pesquisa, vêm possibilitando a concretização dos direitos

humanos num viés mais crítico e, com isso, poderá ser favorável para uma prática em direitos humanos na escola. Além disso, as crianças passam a serem vistas como protagonistas dessa prática.

É importante salientar que, ao longo do processo histórico cultural, pesquisas apontaram novas concepções sobre a infância e adolescência e isso contribuiu para alertar a sociedade de que as crianças, também, são sujeitos de direitos. Logo, estas precisam ser consideradas nos espaços escolares. Além disso, as relações entre os atores da escola deverão ser baseadas no diálogo e no respeito mútuo e não usar instrumentos autoritários. Como por exemplo, torna-se impossível exigir que o aluno respeite o outro se ele não é respeitado. Desse modo, a educação em direitos humanos vem sendo destacada, por muitos estudiosos, como um princípio importante a ser vivenciado em todos os âmbitos da escola.

Partindo dessa perspectiva, o estudo aponta para uma consonância entre educação e psicologia visando contribuir com a educação em direitos humanos no Ensino Fundamental. Tal interesse sobre este vínculo dá-se pelo movimento de pesquisas na área, pois ambas têm se apropriado do compromisso social, em relação às demandas dos direitos humanos.

Esta pesquisa não tem a pretensão de apontar soluções e respostas conclusivas, uma vez que questões sobre direitos humanos e a educação em direitos humanos são práticas relativamente recentes no Brasil, principalmente, no cotidiano escolar. Ressaltamos ainda que ao propor e abordar temas extensos e de vasta literatura, como direitos humanos, psicologia e educação, assim como criar possibilidades de entrelaçá-los, foi necessário, em muitos momentos, trazê-los de forma sucinta, fazendo recortes e opções teóricas. Até porque não esperamos esgotar os temas em questão.

Este estudo apresenta uma fundamentação teórica dividida em três capítulos. Coube ao primeiro capítulo uma discussão sobre direitos humanos, com base nos fundamentos históricos da civilização ocidental, para então refletir sobre os princípios de tais direitos na contemporaneidade. Inicialmente, destacamos os princípios filosóficos e religiosos dos direitos humanos, pois estes foram significativos para a atual construção da concepção de direitos humanos. Assim, é possível dizer que os direitos humanos se estabeleceram na contemporaneidade, mas suas raízes são remotas. Posteriormente abordamos os direitos humanos com base nos fundamentos seculares, enfatizando as fases liberais e socialistas que pronunciaram a laicidade de tais direitos. Por isso, para uma maior compreensão dos direitos humanos, no Estado democrático de direito, foi importante retomar as origens constitucionais entre os seculares. Em seguida, destacamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, como o marco mais importante para a história dos direitos humanos, em razão deste possibilitar um avanço significativo nas reivindicações dos movimentos populares em busca dos direitos, embora, citados em muitas constituições, mas esquecidos no cotidiano. Por fim, esse capítulo aborda sobre fundamentos contemporâneos dos direitos humanos no Brasil: em que infelizmente, tanto a declaração quanto a constituição são diariamente transgredidas e violadas, gerando frustrações e situações gravíssimas

para a sociedade. Além disso, o país ainda apresenta relações sociais bastante assistencialistas, no lugar de uma vivência dos direitos humanos.

No segundo capítulo, discutimos sobre as contribuições da psicologia e da educação e suas relações. Acreditamos que o encontro dos campos de conhecimento da psicologia e da educação, como um recurso interdisciplinar, revela-se como uma contribuição, para que os indivíduos sejam constituidores de seus direitos. Frente à diversidade de concepções psicológicas, primamos a teoria Histórico-Cultural de Vigotski¹. Esta, ao propor novas concepções substanciais sobre desenvolvimento humano, relacionada à educação libertadora de Paulo Freire, traz reflexões importantes para o papel social da escola, como uma prática em direitos humanos críticos no cotidiano escolar. Em seguida, ressaltamos uma concepção de infância, que cria possibilidades para a criança ser reconhecida como um sujeito social de direitos a partir da vivência de uma prática educativa em direitos humanos.

O terceiro capítulo, inicialmente, traz reflexões da implantação da educação em direitos humanos no Brasil, para então construirmos possibilidades de uma práxis em direitos humanos que seja constituída e vivenciada cotidianamente no Ensino Fundamental. Isto é, uma educação em direitos humanos contextualizados e alicerçados, a partir das relações dialógicas, no lugar de mera reprodução de ações padronizadas. Uma vez que, apesar do surgimento de novos paradigmas legislativos e normativos, verificamos que as diretrizes atuais não contribuíram efetivamente para os problemas sociais.

Em seguida, apresentamos os objetivos propostos que norteiam o presente estudo. O propósito geral desta pesquisa consiste em estabelecer uma articulação entre psicologia e educação visando contribuir para uma práxis em Direitos Humanos no Ensino Fundamental. Sendo assim, os objetivos específicos são: 1) Identificar, nas práticas pedagógicas da escola, atitudes e expressões de uma cultura de direitos humanos; 2) Analisar o projeto político pedagógico (PPP) da escola, visando conhecer as questões relacionadas às práxis educativas em direitos humanos; 3) Conhecer como a comunidade escolar compreende a educação em direitos humanos.

A partir desses objetivos, apresentamos a proposta metodológica deste trabalho, em que o caráter qualitativo, fundamentado nos princípios do materialismo histórico dialético e das concepções educacionais libertadoras, está relacionado a um maior comprometimento com o pleno desenvolvimento da humanização dos indivíduos. Esta pesquisa consistiu de três momentos empíricos que, apesar de serem descritos em sequência, não ocorreram de forma linear.

No primeiro momento, foram realizadas observações no espaço escolar, da forma mais espontânea possível, visando reconhecer nas práticas pedagógicas da instituição atitudes e expressões de uma cultura de direitos humanos.

¹ Vigotski: Optamos por esta grafia ao longo do texto, mas respeitamos as grafias utilizadas nas referências bibliográficas.

No segundo momento, analisamos o PPP no intuito de verificar as propostas, atitudes e expressões de uma cultura de direitos humanos.

O terceiro momento foi direcionado para a apreciação do entendimento da comunidade escolar a respeito da educação em direitos humanos, a partir das entrevistas com: cinco professoras; quatro funcionárias da escola; cinco pais; e das oficinas com 12 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

A organização dos resultados e discussão deu-se da seguinte forma: em um primeiro momento descrevemos algumas considerações importantes originadas da análise do PPP. No segundo momento contemplamos algumas informações relevantes que foram surgindo no decorrer das observações realizadas nos espaços da escola. Posteriormente, abordamos as categorias geradas com base nas considerações e informações empíricas da análise das entrevistas. Elas foram agrupadas da seguinte forma: Concepção de criança; Definição de direitos humanos; Relação entre criança e direitos humanos /A criança como sujeito de direito; Função social da escola; Direitos humanos na escola /Direitos humanos na sala de aula; Desenvolvimento de atitudes e práticas pedagógicas que possibilitem a construção de uma cultura para os direitos humanos na escola; e Declarações finais a respeito da pesquisa. Posteriormente, no quarto momento, apresentamos as informações relevantes a partir das oficinas realizadas com os 12 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, apresentamos as considerações finais, levando em apreço perspectivas para estudos futuros que promovam novas possibilidades de se construir e vivenciar, cotidianamente, uma prática em direitos humanos no contexto escolar. As questões relevantes das discussões teórico-empíricas foram retomadas, assim como, o modo como a análise da compreensão do discurso da comunidade escolar em relação à educação em direitos humanos permitiu dialogar com tal aporte teórico.

II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 – FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DOS DIREITOS HUMANOS: PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS, RELIGIOSOS E SECULARES

Este primeiro capítulo aborda uma discussão sobre direitos humanos, com base nos fundamentos históricos na civilização ocidental, para então refletir sobre os princípios de tais direitos na contemporaneidade. Embora as soluções da Antiguidade Clássica se diferenciem das propostas contemporâneas, as raízes dessas formulações asseguram uma atualidade reconhecida de século em século (Cardoso, 1993).

Como argumenta o historiador francês Fustel de Coulanges (1996), não se devem contemplar os costumes dos povos antigos a partir de fatos contemporâneos, no sentido de revivê-los nas leis da época presente. O homem “não pensa atualmente do mesmo modo como pensou vinte e cinco séculos atrás e, por isso, não se governa hoje pelas mesmas leis que então o regeram” (Coulanges, 1996, p. 5).

No entanto, esse autor também destaca a importância de considerarmos a memória humana, visto que “felizmente, o passado nunca morre completamente para o homem” (p. 6). Sendo assim, ele aponta que as ancestralidades são exatamente as mais importantes de serem compreendidas.

Com base em tais reflexões acreditamos ser relevante levantarmos algumas questões a respeito dos fundamentos da Grécia e da Roma como períodos do desenvolvimento natural de crenças e de instituições anteriores (Coulanges, 1996). Pois, apesar dessas antigas civilizações ocidentais não serem as precursoras dos direitos, elas contribuíram para a concretização de um conhecimento coerente e articulado que acabou por influenciar o conceito moderno de direitos humanos (Devine, Hansen & Wilde, 2007).

1.1 – Antiga Grécia e Roma: o direito natural e a lei

Toda e qualquer produção humana — uma cadeira, uma religião, um computador, uma obra de arte, uma teoria científica — tem por trás de si a contribuição de inúmeros homens, que, num tempo anterior ao presente, fizeram indagações, realizaram descobertas, inventaram técnicas e desenvolveram ideias, isto é, por trás de qualquer produção material ou espiritual, existe a História (Bock, Furtado & Teixeira).

Segundo Maués & Weyl (2007), é possível dizer que os direitos humanos se estabeleceram na contemporaneidade, mas suas raízes são remotas, principalmente, entre os filósofos e governantes da antiga Grécia. Para esses autores, tanto o desenvolvimento do direito natural quanto à crença em direitos universais foram contribuições gregas. Devine, Hansen e Wilde (2007) apontam ainda que a religião e a cultura política são os antecedentes de reivindicações de uma lei universal que embasa nosso conceito moderno de Direitos humanos.

A vida humana, para as primeiras cosmologias gregas, estava presente, harmoniosamente, na transcendência do universo, proveniente da lei divina (logos). Esta era atrelada à vida humana pela lei (nomos) da polis, a Cidade-estado. Em 700 a.C. o poeta Hesíodo recomendava, imponentemente aos aristocratas, que aquele que insultasse a justiça e a caluniasse poderia auferir a vingança de Zeus. Esses preceitos gregos se expandiram de tal forma que desencadearam um helenismo cultural, principalmente, para os romanos que adotaram muitos dos seus pensamentos (Devine, Hansen & Wilde, 2007).

O princípio da justiça na antiguidade romana também se baseou na noção de que os delitos e as discordâncias ocorridas entre os romanos comprometiam imediatamente em sua relação com as divindades. Com isso, os julgamentos dos condenados eram, geralmente, em praça pública para a constatação de todos e colocava-se a estátua de um deus como uma autoridade do julgamento (Grimal, 1988).

Assim, destacamos que as crenças e os ideais religiosos foram entre os povos antigos “o sopro inspirador e organizador da sociedade” (Coulanges, 1996, p. 50). Segundo o autor, essas crenças e religiões, sustentavam-se devido à dificuldade de se estabelecer um vínculo social diante da diversidade humana, tão livre e tão instável. Portanto, elas existiam “para lhes dar regras comuns, para instituir o comando e fazer-se acatar pela obediência, para obrigar a paixão a ceder à razão, e a razão individual à razão pública” (p. 50).

Somente com o passar dos tempos, as civilizações antigas, de modo geral, começaram a questionar as leis que ainda regiam a sociedade. Assim, notamos que foi na própria sociedade grega que começaram a surgir novos pensamentos, em relação aos seres humanos. Coulanges (1996), mencionando Platão, aponta que os sofistas estremeceram o que antes era inabalável, pois substituíram a tradição pela arte do saber. O homem passa a querer compreender as suas crenças e a discutir sobre as suas instituições, como destaca Schmitt (2007),

surgem na Grécia vários estudos sobre a necessidade da igualdade e liberdade do homem, destacando-se as previsões de participação política dos cidadãos (democracia direta de Péricles); a crença na existência de um direito natural, anterior e superior às leis escritas, definida no pensamento dos sofistas e estoicos (por exemplo, na obra *Antígona* – 441 a.C. -, Sófocles defende a existência de normas não escritas e imutáveis, superiores aos direitos escritos pelo homem) (p. 175).

Essas manifestações foram consideradas importantes para a sociedade grega se libertar, gradativamente, da tirania das antigas crenças e instituições. Contestando um ideal de igualdade a partir da razão humana e da submissão de todos a uma mesma lei/nomos, os sofistas, membros de uma escola de filosofia pré-socrática, elencavam diferenças pertinentes na moral e na lei humana. Eles renegaram a presunção de que a lei humana exprimia basicamente alguma lei universal. Para eles, o homem era a medida de todas as coisas, ou seja, cada indivíduo, refletia, almejava e buscava realizações pessoais e essas particularidades impediam a existência de uma verdade absoluta (Devine, Hansen & Wilde, 2007).

Os filósofos gregos pós-socráticos também debateram livremente sobre os princípios e as regras da associação humana e sobre a política (Fustel de Coulanges, 1996). Ishay (2006) recorre a

Platão que ao discorrer sobre um ideal de bem comum, por exemplo, preocupou-se em defender “uma norma universal de conduta ética” (p.19), incluindo que o cidadão grego deveria tratar o estrangeiro da mesma forma em que tratava outro cidadão grego.

Em relação à política aristotélica, Ishay (2006) evidenciou as mudanças conceituais de justiça, de virtude e de direitos de acordo com os diferentes tipos de constituição e circunstância. O filósofo buscou destacar a importância do Estado e das leis terem como meta a garantia do ócio, da paz e do bem comum, em detrimento da escravidão, da guerra e do negócio. Para essa autora, a filosofia platônica e aristotélica influenciou intensamente o desenvolvimento da tradição política judaico-cristã e da islâmica, principalmente, em relação aos direitos humanos.

Contrariando o inatismo aristotélico e platônico, o estoicismo, como um novo pensamento filosófico, defendia que “as pessoas deviam ser isentas de paixão e aceitar serenamente que todas as ocorrências são o resultado inevitável da vontade divina” (Devine, Hansen & Wilde, 2007, p. 17). O estoicismo grego influenciou, também, o direito natural e a crença em direitos universais. Diógenes e Sócrates são exemplos de heróis estóicos de Epicteto, porque não foram dominados por suas paixões, mas por um amor desprendido, em prol do bem comum, dos deuses e do seu legítimo país: o universo (Ishay, 2006).

Coulanges (1996) apresenta o pensamento do estoicismo, mostrando que além dos deveres cívicos, o homem tem deveres para consigo próprio, sendo seu dever ser virtuoso e agradar à divindade. Para além da pátria, a alma liga-se a outros fundamentos. Logo, o embate das leis do Estado com a moral universal extraordinária concebeu a lei versus a natureza. Tal choque de ideias repercutiu diversas vezes na história ocidental em direção à visão moderna dos direitos humanos.

O estoicismo influenciou também o sistema jurídico de Roma. O advogado e político romano, Cícero, foi um dos precursores da noção de direito natural. Segundo Rocha (2001) Cícero admite que a “Natureza é apresentada como uma Cidade, com suas leis fixas e eternas... Nesta Cidade de que participam tanto os homens como os deuses, há leis eternas que sancionam a virtude e condenam o vício” (p. 232). Ishay (2006) acrescenta que o advogado romano não depositava a sua crença na ideia de que tudo que é justo advém das tradições ou leis de uma nação. Com isso, Cícero valia-se da transcendência de leis universais de direitos humanos em relação ao direito fundado no costume (consuetudinário) e o direito civil, sustentando um ideal de cidadão universal, como se fosse de uma única cidade.

Portanto, no decorrer de cinco séculos antecedentes ao cristianismo, as revoluções intelectuais transformaram as crenças que regiam a sociedade. Estas foram perdendo a sua autoridade sobre as almas. Tal declínio contribuiu para as conquistas romanas e conseqüentemente para o Império Romano. Roma foi se desenvolvendo de geração em geração, até se transformar na união de grandes populações e ser governada por uma aristocracia (Coulanges, 1996).

Durante o século V a.C. o Império Romano não tinha leis escritas. Com isso, os patrícios eram os retentores de direitos que passavam, verbalmente, de geração a geração. Estes se instalavam em todos os cargos de magistratura e senado e deliberavam o futuro da nação em assembleias privadas. Os plebeus demonstravam grande descontentamento sobre essa liderança e constantemente se manifestavam pelo reconhecimento dos seus direitos, mesmo que não obtivessem sucesso (Rolim, 2003).

A “Lei das Doze Tábuas pode ser considerada a origem dos textos escritos consagradores da liberdade, da propriedade e da proteção dos direitos do cidadão” (Schmitt, 2007, p. 175). Ainda que esta lei antiga romana visasse mais os deveres, como pagamento de impostos, prestação de serviços militares, do que os direitos abordados na cidadania moderna, ela foi considerada um avanço histórico que ordenou a fonte de todo o direito público e privado. Porém, seu aspecto formal, inacabado, austero e conciso não alcançou proteção à classe plebeia. Os plebeus eram marginalizados e, conseqüentemente, não tinham direitos. Mas, embora os patrícios não os considerassem, os plebeus reuniam-se em assembleias populares denominadas de *Concilia Plebis* para debaterem seus problemas e tomarem as suas decisões/plebiscita (Rolim, 2003).

Essas manifestações entre os plebeus tornam-se válidas se alcançarmos uma visão popular que vai além da origem institucional, já que podem ser constituídas a partir das lutas dos trabalhadores por seus direitos. Assim, o popular pode ser entendido como ações que estimulam a participação das pessoas em busca da cidadania e na luta pelos direitos humanos. Como sendo uma atitude que permita a tomada de decisão das pessoas e a execução dessas decisões como nova maneira de interação com o meio. Dessa maneira, o popular é visto como uma demonstração de um conjunto de atitudes para que possa admitir a luta do povo em função de novos paradigmas de direitos e da vida das pessoas (Neto, 2007).

Após uma longa batalha, no ano de 287 a.C., os plebeus conquistaram o valor jurídico das decisões tomadas em assembleia por meio da Lex Hortênsia para todo Império Romano. Entretanto, a igualdade plena dos direitos e a total integração das duas classes sociais se consolidou somente em 254 a.C. com a nomeação do plebeu - Tibério Corucânio - para o cargo de pontífice máximo. O direito romano instaurou teoricamente modelos neutros, conhecidos por todos, que coagiam até mesmo o monarca. Contudo, esses direitos com antecedentes jurídicos raramente foram colocados em prática (Rolim, 2003).

Taylor (1997) ao falar do mundo moral moderno e das civilizações anteriores, destaca que praticamente todas as civilizações levam em consideração o respeito para com os humanos. A peculiaridade Ocidental moderna entre essas civilizações superiores ocorre pela enunciação escolhida desse princípio do respeito ter sido realizada em termos de direitos, tornando-se central nos sistemas legais e difundindo-se mundialmente. Pois, inicialmente, esses direitos eram posses distintas, como algumas pessoas tinham o direito de participar de assembleias, dar conselhos, cobrar taxas, enquanto outros não eram considerados cidadãos de direitos.

A tradição judaico-cristã como veremos no próximo tópico, contribuiu não só com um sentimento religioso inovador, mas também modificou as condições de governo e, conseqüentemente, da política e do direito (Coulanges, 1996). Isto porque, segundo o autor, o cristianismo “apresentou à adoração de todos os homens um Deus único, um Deus universal, um Deus para todos, que não tinha povo eleito, e não distinguia nem raças, nem famílias, nem Estados” (p. 442).

1.2 – A tradição judaico-cristã em face à moderna concepção de direitos humanos

A humanização do homem, que é a sua libertação permanente, não se opera no interior de sua consciência, mas na história que eles devem fazer e refazer constantemente (Freire).

As tradições judaico-cristãs influenciaram muitas instituições em toda a Europa, como as monarquias e as classes governantes. O ponto em destaque dessa influência nas relações políticas apresenta-se na crença de um único Deus Criador universal, superior à tirania do Estado. Por conseguinte, uma forte contribuição desta tradição, que nos remete ao nosso contemporâneo ideal de direitos humanos está na crença de que todos, inclusive os escravos, têm um valor inerente e devem ser respeitados na condição de seres humanos (Devine, Hansen & Wilde, 2007).

Como aponta Vasconcelos (2004) para o Judaísmo, no Velho Testamento, o homem se faz à imagem e semelhança de Deus. Por isso, ele é digno de respeito e, portanto, não pode sofrer nenhum tipo de abuso que ultraje os direitos humanos porque será um insulto a Deus. A fraternidade humana se baseia na crença de que Deus se interessa igualmente, tanto pelo senhor, quanto pelo escravo. Essa igualdade torna-se mais ampla quando Deus se faz homem, Jesus Cristo. Seus ensinamentos e sacrifício voluntário são direcionados aos fracos, doentes, viúvas, órfãos, pobres e demais seres privados de direitos.

Nesse sentido, os textos religiosos se revelavam em forma de deveres, como os dez mandamentos bíblicos e eram interpretados como o direito do outro, ou seja, onde há indivíduos cumprindo com os seus deveres, há indivíduos sendo favorecidos com direitos. Tais concepções humanísticas e moralistas são anunciadas, também, no Budismo, Judaísmo e Islamismo. Estes pregavam a importância das atitudes altruístas em função da salvação de todos os corpos sensíveis, sendo também fundamental para a aquisição de conhecimento, coragem, compaixão para com os demais (Ishay, 2006).

O cristianismo rompe com a desigualdade natural das sociedades antigas e o reconhecimento da igualdade dos filhos de Deus, na história do pensamento, um caminho sem volta a partir do qual se erguerão os direitos humanos e o Direito e o Estado Moderno. A fé se torna o único caminho para a salvação e o homem deve procurar, no seu íntimo, livrar-se do pecado para encontrar salvação na vida eterna e consolo na vida humana, nos difíceis tempos que acompanharam a queda do Império Romano (Vasconcelos, 2009, p. 12).

Tal submissão a Deus provocou nos indivíduos uma oposição aos soberanos. Essa divergência em relação à monarquia se expandiu para as novas colônias norte-americanas, onde se desencadeou um modo purista e peculiar de autogoverno, inclusive na nova Inglaterra (Rolim, 2003).

Entre os séculos XI e XII, a Igreja Católica representava um importante poder terreno, no entanto, começou a ser veementemente contestada a partir das manifestações dos barões que lutavam por mais autoridade e direitos em oposição aos abusos da realeza.

De tal modo, na segunda metade da Idade Média, surgem documentos escritos, admitindo direitos específicos a determinados grupos e classe. Com a declaração de direitos inglesa houve o esclarecimento das leis vigentes e a explicitação dos direitos em defesa da violação monárquica. Podemos destacar a Magna Carta de 1215, igualmente denominada de Artigo dos Barões (Ishay, 2006).

Apesar de a Magna Carta visar apenas os privilégios dos barões, posteriormente, ela se transfigurou num clamor contra a opressão e a favor da vida e da liberdade. Mesmo depois de alguns séculos, a Magna Carta estimulou a elaboração de diversos documentos, como a Petição de Direitos (1628) e a Lei de Habeas Corpus (1679). Da mesma maneira, a declaração Americana da Independência dos Estados Unidos em 04 de Julho de 1776 contemplou frases que se referem diretamente à Magna Carta. Portanto, é possível salientar que tanto esta quanto a Declaração de Direitos constituem importantes momentos históricos para o desenvolvimento dos direitos humanos modernos, por contribuírem para as evoluções constitucionais futuras (Ishay, 2006).

As obras de São Tomás de Aquino também foram consideradas relevantes ao destacar a igualdade e dignidade do ser humano por este ser imagem e semelhança de Deus. Esse filósofo discriminou quatro classes de lei: a lei eterna, a lei natural, a lei divina e a lei humana. Esta última, invenção das aspirações do soberano, porém submissa à razão e restrita à vontade de Deus (Magalhães, 2000). Acrescentando o pensamento de Dallari (2000):

No final da Idade Média, no século XIII, aparece a grande figura de Santo Tomás de Aquino, que, tomando a vontade de Deus como fundamento dos direitos humanos, condenou as violências e discriminações, dizendo que o ser humano tem direitos naturais que devem ser sempre respeitados, chegando a afirmar o direito de rebelião dos que forem submetidos a condições indignas (p. 54).

Entendemos, assim, que é na Idade Média que surgem os princípios dos direitos humanos, ou seja, a chamada primeira fase dos direitos humanos. Estes, portanto, apontaram “antes de tudo o valor da liberdade. Não, porém, a liberdade geral em benefício de todos, sem distinções de condição social, o que só viria a ser declarado ao final do século XVIII, mas sim liberdades específicas” (Comparato, 2007, p.46).

Partindo da perspectiva cristã, é lícito dizer que para a ordem religiosa os ensinamentos sagrados são princípios universais capazes de orientar moralmente toda e qualquer relação humana. No entanto, para os secularistas, como para os liberais e os socialistas, deveria haver uma laicidade dos direitos humanos (Ishay, 2006).

Com o avanço da telecomunicação, foi presenciado na Idade Moderna o enfraquecimento dos princípios judaico-cristão na cultura ocidental. As pessoas passaram a ter acesso a diversos costumes, crenças e religiões e, conseqüentemente, começaram a rejeitar “uma única revelação divina como fundamento absoluto da ética” (Comparato, 2007, p. 5). Segundo o autor, a supressão das Igrejas do exercício do poder político, abre um novo espaço para um constitucionalismo moderno que desencadeia uma nova visão de democracia. Desse modo, Comparato (2007) destaca que para uma maior compreensão dos direitos humanos no Estado Democrático de Direito, é importante retomar origens constitucionais entre os seculares.

1.3 – Os direitos humanos na perspectiva liberal: o Iluminismo

O Estado proíbe ao indivíduo a prática de atos infratores, não porque deseje aboli-los, mas sim porque quer monopolizá-los (Freud).

A base do liberalismo se fundamentou em preceitos de Liberdade, Tolerância, Defesa da Propriedade Privada, Limitação do poder e Individualismo, visando atender, principalmente, aos interesses da classe burguesa, formada ainda na Idade Média (Oliveira, 2007). Tal pensamento priorizou também, a libertação dos povos do pacto religioso absoluto a partir de um ideal de Tolerância que se desencadeou com a Reforma Protestante. Conseqüentemente, o surgimento de outras doutrinas provocou uma fragmentação na hegemonia romana (Laski, 1973).

Ao sintetizarmos os momentos históricos de consolidação do liberalismo, destacamos que o movimento se estabilizou na Inglaterra a partir da Revolução Gloriosa de 1688. Decorrente dessa luta secular entre os reis e o parlamento, surgiu o respeitável documento de direitos humanos, chamado de A Declaração de Direitos. O registro de 1689 estabeleceu os direitos de liberdade aos subordinados e as regras de herança da Coroa britânica. Esta carta sobrepôs a monarquia ao Parlamento e emancipou o povo de um governo despótico (Ishay, 2006). Nos Estados Unidos o liberalismo se fortaleceu em 1776, com a batalha pela independência, a partir da Declaração de Direitos da Virgínia. Em 1789, após a Revolução Francesa, o liberalismo se concretizou em toda a Europa destituindo o Antigo Regime teocrático e absolutista, baseado na hierarquia divina, natural, social e no feudalismo (Chaui, 2000).

As ideias liberais que defendiam a Democracia, o Liberalismo Econômico e a Liberdade religiosa e de Pensamento, tinha como principal característica a crença de que a compreensão dos fenômenos naturais e sociais se dava perfeitamente a partir do racionalismo (Silva, 2011). Em face desse racionalismo e do empirismo, iniciou-se no século XVII o movimento chamado iluminismo que, afrontando diretamente o absolutismo, questionava toda a sociedade europeia. Esse movimento se utilizou da criação do Estado-nação para se opor à autoridade papal e assegurar os direitos seculares, afirmando que todos os homens são naturalmente livres. Logo, os direitos inerentes ao ser não podiam ser negados por uma sociedade (D'Angelis, 2011).

No entanto, apesar de estabelecerem que os cidadãos fossem pessoas livres e independentes, os liberais sinalizavam que os não livres e dependentes eram os que não tinham propriedade privada. Segregava-se, portanto, do poder político a maioria das pessoas, como os trabalhadores e as mulheres. Como destaca Chaui (2000), o burguês, além de se considerar superior aos nobres se enaltece diante dos pobres, alegando que,

de fato, se Deus fez todos os homens iguais, se a todos deu a missão de trabalhar e a todos concedeu o direito à propriedade privada, então, os pobres, isto é, os trabalhadores que não conseguem tornar-se proprietários privados, são culpados por sua condição inferior. São pobres, não são proprietários e são obrigados a trabalhar para outros seja porque são perdulários, gastando o salário em vez de acumulá-lo para adquirir propriedades, ou são preguiçosos e não trabalham o suficiente para conseguir uma propriedade (Chaui, 2000, p 520).

Devine, Hansen e Wilde (2007) destacam que os filósofos do século XVII que mais contribuíram para a conceituação do campo de batalha ideológica, entre o parlamento inglês e seu monarca até 1689, foram Thomas Hobbes e John Locke. Já no continente foi Jean-Jacques Rousseau. Para esses autores, as bases contemporâneas dos direitos humanos começaram a surgir entre os séculos XVII e XVIII quando o foco liberal de igualdade para todos ocupou o lugar das discussões políticas sobre a tributação, a propriedade, e a intolerância religiosa. Esses filósofos contestaram os reis descumpridores da obrigação de um direito natural que protegia os servos, principiando, assim, uma mudança de lei natural como dever, para lei natural como direito.

Entre os séculos XVII e XVIII podemos destacar momentos históricos das primeiras declarações, como formalização dos direitos: Bill of Rights ou Declaração de Direitos (Inglaterra, 1689), Declaração de Direitos da Virgínia (Estados Unidos, 1776), Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa (França, 1789).

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), tendo Rousseau como um dos importantes mentores, consagrou os ideais liberais e burgueses extraídos do Iluminismo, como a igualdade perante a lei, o direito à vida, à propriedade e à liberdade religiosa e de expressão (Silva, 2011).

Muitos dos regimes democráticos se apoiam nos ideais recomendados pela Revolução Francesa que se resumem em três princípios básicos: igualdade, fraternidade e liberdade.

A liberdade é em geral interpretada como a não interferência da autoridade na esfera dos interesses privados. A fraternidade se estabelece quando existe de fato uma comunidade politicamente solidária, com indivíduos iguais e livres. E a igualdade seria a ausência de privilégios entre os cidadãos, independente de classe social, credo, raça e outras características que poderiam diferenciá-los (Silva, 2011, p. 123).

Revolucionários franceses, após o ano de 1789, defenderam veementemente, os direitos dos protestantes, negros livres, judeus e até escravos, apoiando também, os direitos das mulheres. No entanto, estas eram tratadas apenas como dependentes de seus maridos e não tinham autonomia política. Por conseguinte,

podiam reivindicar por sua liberdade como um bem pessoal, moral, exceto direitos políticos, ou seja, tinham direitos, mas não políticos. Tal fato ficou claro em uma nova constituição francesa de 1789, que explicava a distinção emergente entre os direitos naturais e civis de um lado e de outro, os direitos políticos. Muitos habitantes, principalmente as mulheres, eram considerados apenas como cidadãos passivos, com direito à proteção privada, propriedade e liberdade, mas não participavam ativamente das atividades públicas (Hunt, 2007, p.67).

Segundo essa autora, com a descoberta de uma nova capacidade de empatia pôde-se atenuar os infundáveis preconceitos. A autora ressalta que em 1791 foi outorgado, pelo governo revolucionário francês, direitos iguais aos judeus e em 1792 houve a emancipação dos povos sem propriedades. Posteriormente, em 1794 decretou-se a abolição da escravidão. Desse modo, para a autora tanto a autonomia como a empatia pode ser aprendida e as limitações toleráveis do direito passam a ser questionadas. Assim, os direitos não podem ser preestabelecidos, pois a sua base emocional provoca mudanças, como a reação às declarações de direitos. Enfim, as discussões sobre os direitos é um processo contínuo.

Lafer (1995) afirma que as revoluções americanas e francesas contribuíram historicamente para a noção de direitos humanos em relação à visão tradicional de se conceber a política. Pois antes, a população governada era submissa ao cumprimento de deveres para com o Estado, mas depois das revoluções priorizou-se a noção de direitos do cidadão. Um novo paradigma que se estende aos fundamentos da constituição dos regimes democráticos da Idade Contemporânea. A partir desses ideais de igualdade e liberdade para todos os homens de forma mais participativa e autônoma é que surge a segunda fase dos direitos humanos.

Para Hall (2005) “ainda era possível, no século XVIII imaginar os grandes processos da vida moderna como estando centrados no indivíduo ‘sujeito da razão’” (p. 29). Mas à medida que as necessidades das sociedades modernas se tornam mais complexas estas se configuram mais coletiva e social. Assim, as conjecturas clássicas liberais do Estado, fundadas nos direitos e concessões individuais, foram questionadas e emergiu então uma concepção mais social do sujeito.

Seguindo um pensamento moderno, Comparato (1997) destaca que os direitos humanos não devem ser mais vistos como um fundamento sobrenatural de propagação religiosa e tampouco como uma visão naturalística inabalável em todos os seres. Pois, se o direito é humano, a sua valoração e fundamento dependem do sujeito que o criou, o próprio homem. Ou seja, “significa que esse fundamento não é outro senão o próprio homem, considerado em sua dignidade substancial de pessoa, diante da qual as especificações individuais e grupais são sempre secundárias” (p. 7).

1.4 – O Socialismo e a Declaração Universal dos Direitos Humanos

A referência dos direitos encontra-se posto no texto e o texto não é sem contexto, o que permite diversas leituras em contextos diversos (Barros-Brisset).

Um novo paradigma se estende aos fundamentos da constituição dos regimes democráticos modernos. Os socialistas europeus, diante da civilização em processo de industrialização, julgaram que a busca desenfreada dos direitos de propriedade favoreceu, desde sempre, os poderosos e dificultou a igualdade política universal resguardada pelo liberalismo. O socialismo elaborou uma visão alternativa de direitos humanos e recomendou o direito à educação, bem como aos cuidados médicos comuns, à independência das mulheres, à suspensão do trabalho infantil, à instituição de medidas de saúde e segurança nas fábricas e ao direito universal de voto, até mesmo o direito de voto às mulheres (Ishay, 2006). Nesse sentido, o direito para todos seria consentido se “todo mudo pudesse ser visto, de um modo essencial, como semelhantes. A igualdade não era apenas um conceito abstrato ou um slogan político. Tinha de ser internalizada de alguma forma” (Hunt, 2009, p. 26).

Essa nova visão de direitos humanos se distinguiu na opinião de muitos socialistas. Segundo Wolkmer (2004), apesar de Marx não ter fundamentado um conhecimento específico sobre o direito, ele levantou algumas questões a respeito dos direitos do homem. Marx censurou, principalmente, os direitos humanos de natureza formal e liberal-individualista, buscando proporcionar uma prática de direito social que fomentasse uma maior emancipação política e, conseqüentemente, de concretização da emancipação humana. Uma vez que, as imposições do Estado, ao consolidar o direito na lei, não anuncia um real significado de justiça, pois não leva em consideração a participação popular, e sim os interesses dominantes.

Em sua obra sobre *A Questão Judaica* de 1843/2002, Marx recusou a ideia do privilégio de direitos a alguns grupos religiosos ou culturais que se destacavam na sociedade mundial. Contrariando os antecedentes liberais da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, ele declarou que as requisições individualistas de emancipação, como a dos judeus e de outros grupos se anulam do resto da sociedade que continuariam tolerando a opressão. Ademais, Marx em conjunto com Friedrich Engels, censurou o caráter a-histórico dos direitos liberais. Destarte, a teoria marxista possibilita a idealização de uma filosofia humanista que se desfaz da liberdade de um humanismo metafísico egoísta e limitador das oposições sociais.

Até aqui percebemos que no século XVIII os direitos políticos e civis eram prioritários e visavam liberdades individuais, como liberdade de expressão, de crença e outros mais. Porém, a partir do século XIX a concepção de direitos humanos se expandiu, originando os direitos sociais, econômicos e culturais mais voltados para o sujeito social (Chaui, 2000).

Para Claude (2005), o direito é considerado social por proporcionar o desenvolvimento da personalidade humana na sociedade, acrescido do direito econômico que busca conceder a autossuficiência econômica por meio da empregabilidade ou do trabalho autônomo. O direito cultural surgiu da construção de uma cultura universal de direitos humanos no âmbito internacional. Em decorrência de todo um processo histórico, esses direitos passaram a ser inseridos nos textos constitucionais, principalmente, no início do século

XX. Citamos, neste período, a revolução Russa, onde os direitos ganharam aspectos mais sociais, a exemplo, o direito do trabalhador e a reforma agrária. Estes também foram reconhecidos na Constituição Mexicana de 1917 que foi considerada um marco da nova concepção dos direitos humanos. Posteriormente, foi elaborada a Constituição de Weimar de 1919 na Alemanha, em virtude da grave crise social após a Primeira Guerra Mundial.

As manifestações de esquerda contribuíram para a admissão dessa constituição que abordava os direitos e deveres fundamentais para os alemães, dentre eles destacam-se a obrigatoriedade de instrução escolar, a proteção no trabalho, à repartição de terras (reforma agrária), a possibilidade da socialização de empresas, a sujeição da propriedade à função social e o direito de sindicalização. Estes foram inseridos na agenda mundial dos direitos sociais (Bonavides, 2004).

Apesar de tais contribuições terem sido significativas para o campo dos direitos humanos, o marco mais importante para a história desses direitos encontra-se entre os anos de 1945 e 1948 logo após a segunda Grande Guerra.

1.4.1 – Declaração Universal dos Direitos Humanos

Quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade... (Cândido).

Em 1946, diante dos flagelos deixados pela Segunda Guerra Mundial, foi composta a Comissão de Direitos Humanos (CDH) para que a Organização das Nações Unidas de 1945 (ONU) pudesse atuar em prol dos direitos (Lafer, 1995). A ONU elaborou uma carta requisitando vários direitos, dentre eles, preservar as gerações futuras do flagelo da guerra. Ademais, visava promover o progresso social e instaurar melhores condições de vida com maior liberdade, tolerância, solidariedade e paz para o progresso social e econômico de todos os povos (Gonzalez & Ximenes, 2009).

A partir dessa organização, os países decidiram elaborar um documento com a intenção de estabelecer normas para uma vida pacífica e digna. Em 10 de Dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos que estabeleceu direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Proclamas desde a independência dos Estados Unidos em 1776 e da Revolução Francesa em 1789 repercutiram nessa declaração. Pois, assim como as manifestações populares dos séculos anteriores contestavam o sistema colonial e o poder absolutista, em favor da igualdade, liberdade e fraternidade, a declaração de 1948 impugnava as crueldades da 2ª Guerra mundial, almejando a paz e a justiça social (Viola, 2007).

Para Lafer (1995), um dos aspectos mais importantes da declaração é a definição de direitos humanos, como indispensáveis e intrínsecos ao homem, sendo este, ser que nasce livre igual em dignidade e direito. No entanto, a não obrigatoriedade jurídica compromete a execução desta declaração pelos Estados. Com isso, é

relevante frisar que tal situação desencadeia a elaboração de documentos normativos, baseados nos direitos da declaração, para que os Estados cumpram com os seus deveres.

Entre o período de 1948 a 1966, surgiram diversos documentos, como a Carta Internacional dos Direitos do Homem, que se originou a partir da junção da Declaração Universal dos Direitos Humanos, do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, sociais e Culturais de 1966. Esses pactos internacionais foram aprovados, em 1966, pelas Nações Unidas. Isto porque, enquanto as declarações se definem apenas como a uma carta de intenção e recomendação para os Estados, os pactos internacionais envolvem mais responsabilidade e obrigações aos Estados, ou seja, há um compromisso internacional na consolidação dos direitos humanos (Lafer, 1995).

Assim, percebemos o quanto a positivação dos direitos humanos denuncia certa impotência das declarações, ou seja, para que se cumpram os direitos humanos é preciso que sejam configurados em lei. Daí, o clamor por uma sociedade que não seja obrigada a outorgar “mas de admitir e sancionar os direitos dos homens através das declarações, posto que esses direitos são de natureza do próprio ser humano, ou seja, antecessores e superiores a qualquer norma escrita” (Maritain, 1949, p.72 citado em Bezerra, 2008, p. 19). As lutas dos povos é que reivindicam e articulam suas necessidades e aspirações, antes mesmo dos direitos serem reconhecidos. Logo, é preciso mais do que a legitimação de um direito para que ele se consolide na prática (Viola 2007).

Sob essa perspectiva, ao mesmo tempo em que não se pode negar que as declarações e convenções contemplam definições e conceituações pertinentes para a ascensão de novos paradigmas socialistas e humanistas, cabe suscitar uma concepção crítica de direitos humanos ao se questionar os documentos legitimados ou normatizados uma vez que, atualmente, pretende-se estabelecer limites à arbitrariedade do Estado.

Diante de tudo que foi argumentado até este ponto, é possível concordar com Bobbio (1992) quando afirma que,

do ponto de vista teórico, sempre defendi - e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos - que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (Bobbio, 1992, p. 5).

Ademais, outro destaque importante desse autor é:

Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda humanidade – partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens. (...) Com a Declaração de 1948, tem início uma terceira e última fase, na qual a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os

homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado (Bobbio, 1992, p. 28).

Nesse sentido, cabe reforçar com as palavras de Meintzes (2007) que o fato dos direitos humanos fazerem parte de um bem comum a todos os povos e nações, faz da declaração um documento muito geral e, conseqüentemente, abstrato que não se processa e não se reconstrói na prática cotidiana. Portanto, faz-se necessário partir de uma abordagem de direitos humanos mais específicos e contextualizados.

Contudo, apesar de questionar essa visão universalista dos direitos humanos, não se deve deixar cair numa concepção liberal que prioriza em demasia o indivíduo. Isso porque, os direitos individualizados podem acabar perdendo o sentido das lutas populares (Marx, 1843/ 2002; Flores, 2010). Pois, as questões relacionadas aos direitos humanos, na maioria das vezes, tornam-se contraditórias frente aos diferentes interesses sociais, causando muitas tensões entre interesses públicos e privados, entre o bem comum e o individual (Bezerra, 2008). Em meio a essa discussão apresentamos a ideia de Bobbio (1992) ao destacar que:

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 a sua natureza e o seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (Bobbio, 1992, p.25).

É legítimo dizer ainda que os direitos humanos fazem parte de processos políticos históricos em que os debates em questão podem configurar-se em meios de ocultar barbáries cometidas. Por exemplo, no caso da educação que se prega tanto como prioridade, mas nem sempre há um real comprometimento. Daí a importância da noção de direitos humanos se fazer a partir de uma consciência crítica, para que a sociedade busque em seus erros e experiências reconstruir caminhos para uma melhor qualidade de vida, mediante a vivência dos direitos humanos cotidianamente (Demo, 2004).

1.5 – Fundamentos contemporâneos dos direitos humanos no Brasil

A Justiça deve ter como essência a reparação do mal causado, ao invés a utilizamos para causar dor e sofrimento ao transgressor. Afinal nada é reparado quando torturamos, mandamos alguém para a cadeia ou o executamos com uma injeção letal, apenas saciamos nossa vingativa sede de sangue retrocedendo para o código de Hamurabi (Machado).

As inúmeras injustiças presenciadas no decorrer da história brasileira dificultam e, muitas vezes, impedem que se olhe para os direitos humanos mediante novos paradigmas. Isso acontece, basicamente, em decorrência das mazelas sociais em nosso país. No início do século XIV não se principiou nem a consideração, e nem o respeito, pelos direitos fundamentais da pessoa humana. Em

tempos mais remotos, como na colonização portuguesa em 1500, notamos quanto o Brasil foi marcado pela distinção entre novos senhores da terra e os que ali habitavam, como os índios, além dos que foram trazidos de fora, como os negros que foram escravizados e, conseqüentemente, destituídos da sua dignidade humana (Dallari, 2007).

Os nobres senhores não admitiam direitos, principalmente, ao negro, a começar pelo direito à vida, pois este era uma propriedade e não um ser humano. Portanto, prevalecia a ideia de que para merecer os direitos o indivíduo precisava ser considerado uma pessoa. Tal status era definido a partir do lugar onde se nascia, a cor da pele e as relações de poder vigentes (Benevides, 2007).

Passado um longo período de escravidão, mesmo depois da abolição de 1888 no Brasil, somente com a recente influência democratizante da Segunda Guerra Mundial é que se pode considerar um avanço nas relações entre dominados e dominantes. Os próprios serviços se manifestaram em busca de melhorias e progresso social. Eles tiveram como referência as mobilizações políticas dos negros dos Estados Unidos e passaram a reivindicar o direito à igualdade (Dallari, 2007).

Tais manifestações populares de reivindicação por direitos se fazem presente no decorrer da história da humanidade. A democracia da representatividade de 1945 a 1964 trouxe avanços para os direitos civis e políticos, como a liberdade de expressão, organização de partidos políticos, eleições regulares e mais tolerância com o movimento sindical e operário. No entanto, o golpe militar de 1964 condenou essas ações populares provocando um retrocesso dessas conquistas (Sousa, 2010).

Os movimentos da sociedade civil, não satisfeitos com essa situação, novamente, começaram a reivindicar direitos humanos, mas os militares intensificaram uma forte supressão da democracia. Este foi um momento histórico de privação dos direitos civis e políticos dos cidadãos que desencadeou prisões, morte e o desaparecimento de várias pessoas que se manifestavam a favor dos direitos humanos (Dias, 2007; Oliveira, 2007). Destarte, os direitos da maioria dos brasileiros eram subjugados ou completamente violados, como: direitos de organização, expressão e de privacidade; os direitos jurídicos de defesa das pessoas; a intervenção em todos os sindicatos e todas as formas de organizações similares (Sader, 2007).

Nesse período de ditadura militar, além do cerceamento do direito constitucional, as autoridades transgrediam também o Direito Internacional dos direitos humanos. O Brasil foi um dos países que não participou de celebrações de tratados internacionais de direitos humanos, como o Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), o Pacto de Direitos Civis e Políticos da ONU (1966) e o Pacto de São José da Costa Rica da Organização dos Estados Americanos (OEA), de 1969 (Fernandes, 2005). Essas e outras arbitrariedades do governo militar denunciaram a necessidade de uma nova reorganização para um país que começava a levantar uma bandeira da democracia e do Estado de Direito (Sader, 2007).

Em relação à história constitucional brasileira, podemos dizer que, das várias constituições adotadas mediante as mudanças de regime políticos, nem todas fazem jus a esse nome. Visto que, muitas delas foram estabelecidas por governos autoritários que violavam os direitos humanos. Portanto, com base nesse parâmetro podemos dizer que a constituição de 1988 foi a que mais se aproximou de preceitos democráticos e de direitos humanos na história brasileira. Ela resguarda os direitos individuais, sociais e políticos do cidadão (Maués & Weyl, 2007).

Essa redemocratização brasileira, requerente de uma nova Constituição Federal, representou um novo momento político, abrindo espaço para novas reafirmações e legislações. Vários grupos sociais da comunidade civil participaram da formulação da Constituição, por meio das emendas populares, plebiscito e audiências públicas. No ano seguinte à Constituição brasileira de 1988, houve a ratificação da Convenção de Haia, dos Direitos da Criança e dos Adolescentes. Em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) e em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9.394/1996) (Viola, 2007; Fernandes & Paludeto, 2010). Para Candau (2003), a Constituição Brasileira de 1988 pode ser considerada um importante marco jurídico dos direitos humanos. O Estatuto da Criança e do adolescente ficou “reconhecido como dos mais avançados em relação à proteção e promoção dos direitos da criança e do adolescente” (p. 76).

Embora essa participação tenha sido popular e significativa, mesmo depois da proclamação da nova Carta, como reafirmação dos direitos retirados na ditadura e denominada de Constituição Cidadã pelo então presidente Ulysses Guimarães, o Estado passou a ser acusado de um interesse ideológico neoliberal. No governo Sarney foi divulgado que a nova Constituição era ilusória, pois não haveria possibilidade de governar um país com tantos direitos assegurados pelo Estado (Sader, 2007).

Dessa maneira, ao final da década de 1980 percebemos que o conservadorismo neoliberal, ocultado em uma aparência contemporânea, foi inserido como uma inovadora configuração de cidadania. E, mais uma vez, dificultou a expansão da democracia que passa a ser exercida, parcialmente, apenas em época de eleição (Candau, 2007). Pois, apesar do voto popular ser considerado uma retomada do regime democrático no país, a eleição do presidente Fernando Collor de Mello viabilizou um projeto neoliberal hegemônico que vem, no decorrer da história, desapropriando os direitos do povo e para o povo. Isso porque o neoliberalismo prioriza metas econômicas investindo, principalmente, nas multinacionais e empresas estrangeiras para transparecer um crescimento econômico no Brasil perante o cenário mundial.

Nesse sentido, é possível compreender que as lutas incessantes pelos direitos sociais, em oposição ao neoliberalismo hegemônico, buscam aumentar a participação do Estado na prestação de políticas sociais em vez de priorizar os mecanismos de mercado. Assim, em meio a tanta violência e

violação aos direitos, começou a surgir uma manifestação maior sobre os direitos humanos e cada vez mais essa questão vem se fortificando e se consolidando nos espaços sociais (Sader, 2007).

Foi a partir de um novo movimento histórico, após o período repressivo, que se intensificou tanto a conquista de espaços por partidos políticos e entidades civis, quanto provocou também uma unificação de forças em outras instituições, como: a Comissão Pastoral da Terra; os Centros de Defesa dos Direitos Humanos; as Comissões de Justiça e Paz de São Paulo; as novas lideranças sindicais; as entidades estudantis; a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB e a Associação Brasileira de Imprensa – ABI. Estes propuseram a discursar sobre os direitos humanos, visando o encorajamento das instituições democráticas e a concretização de uma sociedade mais igualitária (Sousa, 2010). Os movimentos sociais tiveram como destaque, a propagação do “princípio de que o cidadão moderno tem direito a ter direito, ou seja, o direito a exercer uma cidadania de participação” (Viola, 2007, p. 130). Com o fim do regime autoritário e o estabelecimento da democracia, a cidadania e os direitos humanos vêm passando por um processo de resignificação e são constantemente reelaborados para que possam ser reconhecidos em sua integridade (Vaidergorn, 2010).

Com a redemocratização do Brasil, além das garantias constitucionais, o país tornou-se signatário de vários tratados internacionais de proteção dos direitos humanos. Dentre eles, o país retomou e aprovou as duas grandes convenções de direitos humanos da ONU (o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e o de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos de 1966) e a Convenção Americana de Direitos Humanos, de 1969. Acordos ignorados no período da ditadura militar (Fernandes, 2005).

Entretanto, mesmo depois de mais de uma década de promulgação da Constituição de 1988 e de retomada das convenções internacionais, os direitos econômicos, sociais e culturais, como condições básicas para a dignidade e liberdade de todos, ainda não foram concretizados na sociedade. Pois, acreditava-se que, com a redemocratização do Brasil na segunda metade da década de oitenta, os direitos humanos progressivamente se agrupassem às políticas públicas. No entanto, o país ainda apresenta relações sociais baseadas na tutela e no favor, no lugar de uma vivência dos direitos humanos (Fernandes, 2005). Se atualmente os antagonistas não são mais os repressores da ditadura militar, que foram aqui descritos, persiste os interesses dominante do sistema econômico que não estão preocupados com a constituição da justiça social.

A Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos são diariamente transgredidas e violadas e isso gera frustrações e situações gravíssimas para a sociedade. Principalmente, em países como o Brasil que é acometido fortemente pela exclusão social, a pobreza, a fome, a desnutrição etc. Assim, constatamos que uma grande parte da sociedade não tem o mínimo que se é proposto e outorgado para se ter uma vida digna, logo reconhecemos que ainda falta muita humanidade (Warat, 2004).

Comparato (1997, 2004) salienta que desde o princípio da sociedade brasileira e mesmo depois da Constituição de 1988, há um persistente vício chamado desigualdade que vem se tornando um hábito social, na alma humana. Uma desigualdade tanto econômica, quanto comunitária, ocasionada pela ordem pública e pelos costumes. Em que a igualdade não está de acordo com a realidade devido a um regime patrimonialista, que trata com indiferença os pobres, os moradores de rua, os negros, os com ou sem educação e outros. Desse modo, é imprescindível que seja ressaltado em qualquer projeto de Educação em Direitos Humanos, dentre outros, o princípio da igualdade. Acrescentando a essa linha de pensamento, para Moysés & Collares (2007), “em um mundo regido pela desigualdade, não há espaço para Direitos Humanos, pois direitos de todos pressupõem igualdade entre todos” (p 154). Mas, acima de tudo devemos levar em consideração as diferenças, pois os direitos humanos contemporâneos requerem uma concepção de igualdade que reconheça as diferenças (Candau, 2007).

Diante dessas dificuldades enfrentadas em relação aos direitos, principalmente, acerca da dignidade da pessoa humana, percebemos um contrassenso entre o que está documentado nos textos legislativos, normativos e nas declarações com a realidade. Consoante, Oliveira (2007) ressalta que “não basta apenas estar inserido nos textos internacionais e na maioria das constituições dos países ocidentais, sendo fundamental a ação do Estado, para realizá-los” (p.363). No entanto, como destaca Trindade (2004) o processo gradual de formação, consolidação e expansão da proteção internacional dos direitos humanos parte da ideia de que estes são inerentes ao homem, portanto precedem a todas as formas de organização política e de que a sua proteção não se exaure na ação do Estado. Conceito que vai de encontro ao que concordamos com Mancebo (2004):

Apesar das antecipações iluminadas dos filósofos, das corajosas formulações dos juristas, dos esforços dos políticos de boa vontade, o caminho a percorrer é longo e espinhoso. Primeiro, o longo caminho implica o reconhecimento de que o centro da luta não pode ser a lei, o tratado, as declarações internacionais. Esses dispositivos, mesmo que importantes são meros instrumentos de luta. Os próprios sujeitos, que na sua condição humana reclamam proteção e dignidade, são os que têm condições de garantir os direitos humanos (Mancebo, 2004, p. 167).

Nesse sentido, demanda crer nos direitos humanos, não como meros instrumentos jurídicos, ou que sejam sustentados somente a partir de uma base normativa. Mas, que para além de uma compreensão com base em textos legais, eles devem estar acompanhados do contexto, dos processos históricos e da dinâmica social da vida humana (Sousa, Costa, Fonseca & Bicalho, 2012).

É nesse contexto que percebemos como o “direito há tempos abandonou a pretensão de esgotar o universo dos direitos humanos e não poderia ser de outro modo, já que não se pode mais explicar realidades complexas sem o recurso à interdisciplinaridade” (Garcia, 2010, p. 149).

Dessa forma, o encontro dos campos de conhecimento da psicologia com a educação, como um recurso interdisciplinar dos direitos humanos, revela-se como uma importante contribuição, para que os indivíduos sejam constituidores de seus direitos.

Frente à diversidade de concepções teóricas psicológicas, destacamos a de Vigotski que propõe concepções substanciais sobre o desenvolvimento humano, que relacionadas às de uma educação libertadora, conforme a de Paulo Freire pode trazer reflexões importantes para o papel social da escola, como uma prática em direitos humanos críticos no seu cotidiano.

Assim, diante de tudo que foi argumentado, apresentaremos uma relação entre a psicologia e a educação visando contribuir com uma prática em direitos humanos no Ensino Fundamental. Mas, antes de abordarmos sobre essa relação, achamos importante introduzir algumas questões sobre a psicologia e a educação.

2 – PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

No capítulo anterior discutimos sobre a construção histórica dos direitos humanos a partir dos fundamentos da civilização ocidental, para então refletir sobre os princípios dos mesmos na contemporaneidade. Esse apanhado histórico torna-se relevante para que sejam apontados novos ideais de se conceber uma prática pedagógica em direitos humanos no contexto escolar. Neste capítulo, iremos discutir sobre as contribuições da psicologia e da educação e suas relações, ressaltando, também, uma concepção de infância para a construção de uma prática em direitos humanos no Ensino Fundamental.

2.1 – Algumas considerações sobre a psicologia como ciência

Que outra coisa significa isto, a não ser que o homem (homo) se torne humano (humanus)? Deste modo então, contudo, a humanistas permanece a preocupação de um tal pensar; pois humanismo é isto: meditar, e cuidar para que o homem seja humano e não des-humano, inumano, isto é situado fora de sua essência (Heidegger).

Os fundamentos teóricos, filosóficos e metodológicos em relação à psicologia vêm sendo discutidos ao longo dos tempos, a partir dos diversos contextos históricos. Com isso, torna-se difícil seguir uma linearidade histórica da psicologia, tendo em vista que a variedade teórica nessa área do conhecimento não permite que se fale em evolução de uma para a outra. (Coutinho & Moreira, 1992).

Antes de focarmos no período histórico que mais nos interessa, ressaltamos que psicologia deriva do grego psyché, que significa alma, e de logos, que significa razão, sendo assim a psicologia era considerada o estudo da alma. A alma ou espírito era idealizado como a parte incorpórea do homem que compreendia o pensamento, os sentimentos de amor e ódio, a irracionalidade, o desejo, a sensação e a percepção. Desde os filósofos gregos, Platão e Aristóteles, principiaram alguns interesses a respeito da interioridade do ser humano e sua relação com o mundo. Tais interesses foram considerados um ensaio da sistematização da psicologia (Bock, Furtado & Teixeira, 1999).

Assim, evidenciamos a partir do século XIX que as explicações sobre o ser humano e o mundo passaram a ser exclusivas da ciência moderna em função da nova ordem econômica capitalista. Principalmente, após a revolução industrial que se passou a exigir do conhecimento científico respostas e soluções técnicas. Com isso, as questões psicológicas, até então estudadas no âmbito da filosofia, passaram a ter influência dos estudos da Fisiologia e da Neurofisiologia. Estas elaboraram teorias afirmando que o pensamento, as percepções e os sentimentos humanos eram produtos do sistema nervoso central. Ademais, junto com o sistema capitalista vieram as máquinas e, portanto, para compreender o psiquismo humano era preciso conhecer os mecanismos e o funcionamento da máquina de pensar do homem, seu cérebro (Bock, Furtado & Teixeira, 1999).

Patto (2003) destaca que como a psicologia científica surge em pleno sistema capitalista e, conseqüentemente nas desigualdades sociais, suas contribuições sociais se direcionam para a identificação de pessoas aptas e talentosas que melhor se adaptariam às exigências do sistema. Sob esse ponto de vista, em vez de contribuir para a humanização da vida, “a psicologia fez-se discurso ideológico que justifica a desigualdade social transformando-a em desigualdade psíquica individual” (p.14), por meio de instrumentos de avaliação da inteligência, da personalidade e das habilidades especiais.

Em meados do século XIX, a psicologia, como as demais ciências, utilizava preponderantemente o método experimental. Os trabalhos desenvolvidos por Wundt ao fundar o Laboratório de Psicologia Experimental na Universidade de Leipzig na Alemanha em 1879 são considerados como o princípio da psicologia científica, a partir do uso das técnicas dos fisiologistas e dos métodos experimentais das ciências naturais (Pedroza, 1993).

De acordo com a crítica científica, a psicologia empírica ainda sustentava uma visão dualista da natureza humana advinda dos ideais primitivos e religiosos. Com isso, a psicologia, afastada da realidade, foi considerada improdutiva diante das intrigantes demandas do comportamento humano (Vigotski, 1926/2004). Nesse momento histórico, ponderamos também que, pelo caráter científico, advindo das ciências exatas, não se levava em consideração a cultura na qual o homem estava imerso, ou seja, ele era visto como um fenômeno a ser investigado sob o mesmo método que os demais fenômenos naturais (Pedroza, 1993).

A psicologia experimental, centralizada na Europa, conquistou espaço nos Estados Unidos e ficou cada vez mais expressiva no século XX. A psicologia foi influenciada por diversas concepções filosóficas, como o positivismo, o pragmatismo e o funcionalismo. Essas diferentes visões filosóficas foram ganhando adeptos e, hoje várias são as definições de psicologia. A influência norte-americana ampliou o crescimento da psicologia no Ocidente principalmente com sua definição de objeto sendo o comportamento humano (González-Rey, 2003, 2005).

Psicólogos americanos consideraram o comportamento humano como sendo todo o conjunto de movimentos, internos e externos, dos seres vivos. Isto é, “os fenômenos psíquicos que ocorrem no organismo podem ser estudados a partir do aspecto do movimento” (Vigotski, 1926/2004, p. 6). Experimentos do século XX apresentam a relevância dos hábitos, expectativas e motivos do ser humano sobre sua percepção dos objetos e episódios do mundo ao seu redor e promovem “evidência científica para o fato, já bastante conhecido de que os indivíduos diferem surpreendente e muitas vezes dramaticamente em suas percepções” (Henneman, 1974, p. 12). Em relação ao método experimental, este autor destaca que apesar de se admitir os ganhos com as pesquisas de laboratório em psicologia, a sua aplicação se restringe a este ambiente. Ao considerar que as descobertas experimentais nem sempre

se aplicam às situações práticas, o comportamento humano significativo não é passível de investigação experimental.

Enfim, desde o surgimento da psicologia como ciência, ela vem sendo influenciada por outros campos do conhecimento. Podemos dizer que as três tendências teóricas mais relevantes para muitos autores da psicologia são: o Behaviorismo (comportamentalismo); a Gestalt que nasce com a inquietação de entender o homem na sua totalidade; e a Psicanálise, talvez a mais propagada no senso comum devido às ideias de Sigmund Freud, principalmente por tratarem da sexualidade infantil. (Pedroza, 2008).

Pedroza (1993) destaca que Freud, Wallon e Piaget foram dentre os mais renomados que marcaram os princípios da psicologia moderna. Suas importantes contribuições são atribuídas à fundação de uma psicologia científica, que possibilita uma vinculação com outras disciplinas diante de um contexto interdisciplinar. Tais teóricos cooperaram para o estabelecimento de uma psicologia genética.

A psicologia tradicional considerava a percepção um processo natural, imutável e não dependente das práticas sociais, mas com o desenvolvimento da psicologia genética, entendeu-se que a percepção depende das práticas humanas historicamente estabelecidas. Desse modo, esses teóricos da modernidade não acreditam em um enfoque intrínseco e independente do desenvolvimento histórico, mas sim numa consciência mutável que vai além da adaptação (Luria, 1990).

A psicologia histórico-cultural, tendo o russo Lev Vigotski como seu principal representante, surgiu no início do século XX e se limitou ao Leste europeu até os anos 60 quando foi propagada por toda a Europa e nos Estados Unidos. Essa abordagem teórica chegou ao Brasil somente nos anos 80 por meio da Psicologia Social e da Psicologia da Educação (Coutinho & Moreira, 1992).

Vigotski junto aos seus colaboradores Luria e Leontiev, discute a respeito das concepções da psicologia enquanto ciência natural positivista que compreendia o fenômeno psicológico como a-histórico. Ele não concebia o fenômeno psíquico como algo inerente a natureza humana e nem que precede ao homem. Para ele, esses fenômenos devem ser compreendidos como construção no nível individual do mundo simbólico que é social (Bock, 2002).

A partir de uma crítica à psicologia do momento, Vigotski elabora a sua teoria psicogenética fundamentando-se nos métodos e princípios do materialismo dialético. Dessa forma, ele recusa a linearidade e as várias transformações isoladas, questionando as visões dialéticas que se sustentam na causalidade mecânica da história e das relações humanas (Pedroza, 2003). Por isso, vê o homem como um ser ativo, social e histórico que produz a vida material na sociedade por meio do trabalho. É mediante a essa base material que pode ser entendida toda produção de ideias, até mesmo a ciência e a psicologia (Bock, 2002).

Em consequência dos seus estudos, para além de sua época, Vigotski em 1931 já tinha conhecimento da padronização metodológica da psicologia:

Todos os métodos psicológicos que se utilizam hoje em dia nas investigações experimentais estão estruturados, apesar de sua enorme multiplicidade, sobre um princípio, um tipo, um esquema: estímulo-reação. Por mais peculiar e complexo que seja o tipo de estrutura do experimento psicológico, não resulta nada difícil encontrar a mencionada base universal, embora sejam muito diferentes os temas e procedimentos utilizados pelo psicólogo. Trata-se sempre de influir de alguma forma sobre o homem, de apresentar-lhe umas ou outras excitações, de estimular sua conduta ou sua vivência de um modo ou outro com o fim de estudar, investigar, analisar, descrever, comparar a resposta ao estímulo dado, à reação que provoca este estímulo (Vigotski, 1931/2000, p 48).

A partir dessa apreciação de Vigotski, percebemos que a essência dos seus estudos está na descentralização da análise psicológica do campo biológico, para uma análise que evidencie a cultura. Para o teórico a constituição da inteligência se processa do social para o individual, provendo meios consideráveis para o alcance das funções mentais superiores. A mediação interpessoal age como instrumento psicológico para a aquisição das funções mentais superiores, promovendo a formação, associação, criação e evolução do desenvolvimento cognitivo e suas diversas maneiras de pensar e organizar a nossa herança cultural (Almeida et al., 2007).

Assim, diante dos pressupostos teóricos de Vigotski, fundamentados nos princípios do materialismo histórico dialético, presenciamos uma ruptura de posições reducionistas sobre o psiquismo humano em função de uma nova psicologia que prioriza a totalidade do ser e seu contexto social. Ou seja, o ser biológico e social participativo dos processos históricos.

Nas obras de Vigotski, a cultura torna-se essencial no desenvolvimento do ser humano. Um avanço em relação às abordagens teóricas, como o Behaviorismo e Cognitivismo norte-americano que não levavam em consideração, nem o social, nem o cultural (Lima, 1990). Assim, a ênfase ao cognitivismo começa a ser criticado, pois “a inteligência não é somente uma propriedade individual, mas um processo relacional entre indivíduos construindo e organizando juntos suas ações no meio físico social” (Doise & Mugny, 1984, p. 12).

Por esta razão, as contribuições da psicologia histórico-cultural dá sentido aos direitos humanos, como acentua Coimbra (2001), que em vez dos direitos humanos serem visto como uma ideia “imutável e universal do homem poderíamos, através de outras construções, garantir e afirmá-los enquanto diferentes modos de sensibilidade, diferentes modos de viver, existir, pensar, perceber, sentir; enfim, diferentes modos e jeitos de ser e estar neste mundo” (p. 142), influenciados pelas mudanças sociais e culturais.

Da mesma maneira, esperamos que a educação seja primordial para este processo de se tornar humano. Isto é, a educação não é somente um direito de todos, mas, essencialmente, seu elemento constitutivo (Dias, 2007).

2.2 – Reflexões sobre a educação

Acreditamos que a escola, como instância cultural, pode promover a formação da personalidade mais crítica e autônoma à medida que os processos educativos sejam conduzidos de modo a não legitimar ou fortalecer qualquer forma de autoritarismo pedagógico (Coutinho & Moreira).

Durante um longo período, a educação se dava pela transmissão do saber de geração para geração. O homem transformava o seu meio, elaborava e reelaborava a sua cultura em situações sociais de aprender-ensinar-aprender em educação. Contudo, a reestruturação social burguesa desencadeou uma divisão do trabalho que, conseqüentemente, modificou os processos de difusão do saber (Brandão, 1993). O primeiro modelo de educação burguesa deu origem à escola, palavra que “deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre” (Saviani, 2007, p.155).

Abordando as ideias de Aranha (1992) e de Pedroza (1993), apresentamos um apanhado histórico da constituição da educação desde os tempos mais remotos. Pedroza (1993) recorre a Manacorda (1989) para enfatizar que os mais antigos conhecimentos de que se tem acesso sobre a educação vieram do Egito. Este é considerado o lugar de origem da cultura e da instrução ocidental. No início do Médio Império (2133-1786 a.C) a vida dos escribas era, socialmente, idealizada e a escola era o local onde se estudava cada vez mais livros para se tornar escriba. Com isso, as experiências e a inteligência já não eram o suficiente para ser sábio, pois era preciso ter a sabedoria da tradição nos livros (Pedroza, 1993).

Aranha (1992) salienta que na Grécia Antiga a Paideia foi considerada o berço da pedagogia (os escravos eram denominados de paidagogos por conduzirem as crianças à escola) e mais tarde, este termo abrangeu toda a teoria da educação. A educação grega, proporcionada pelas famílias que seguiam as tradições religiosas, era direcionada para a formação integral (corpo e espírito), ou seja, tanto para os esportes como para o intelecto. Apenas com o surgimento da Polis instituíram-se as primeiras escolas que visavam formar o jovem guerreiro e o cidadão político a seu favor.

Em relação à Antiguidade Romana – humanistas – a educação apresenta três faces distintas, como a latina original de caráter patriarcal; a crítica ao helenismo pelos tradicionalistas e a fusão entre a cultura romana e a helenística que pressupõe noções orientais e há uma supremacia dos valores gregos (Aranha, 1992).

Na Idade Média - formação do homem de fé – surge o homem como criatura divina que deve zelar, primeiramente, pela salvação da alma para a vida eterna, com isso predomina a formação cristã na ação pedagógica. No renascimento – humanismo e reforma - a educação torna-se um modismo necessário diante de uma nova concepção de homem, assim como uma nova imagem de infância e família. Com a criação dos colégios do século XVI até o XVIII, além de uma transmissão de conhecimento há uma formação moral. Apesar do distanciamento dogmático da cultura anterior, houve uma continuidade de hierarquização educacional que exclui a massa popular (Aranha, 1992).

Esta autora acrescenta que na Idade Moderna – pedagogia realista –, perpetua-se em um ensino conservador e jesuítico, mas começa a surgir a escola tradicional. No século das luzes - o ideal liberal de educação – é possível encontrar inúmeras reflexões pedagógicas, como a proposta de tornar a escola leiga e para todos os cidadãos. Mas, apesar dessas mudanças conserva-se a dualidade do ensino entre o povo e a burguesia, com a justificativa liberal de que o talento e a capacidade não são iguais, e, com isso, os indivíduos não são iguais em riqueza.

Essa constituição histórica da educação, nos mostra que o ensino formal é o momento em que a educação se submete a pedagogia - teoria da educação - elaborando sua própria prática, métodos, regras, tempos, executores e, conseqüentemente, uma hierarquização de saberes determinantes das desigualdades sociais. Pois o saber é dominado por uma política reforçadora da diferença em vez de beneficiar a comunidade. Com isso, os espaços educacionais como a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal, dá lugar ao espaço escolar e, gradativamente, “acontece com a educação o que acontece com todas as outras práticas sociais (a medicina, a religião, o bem-estar, o lazer) sobre as quais um dia surge um interesse político de controle” (Brandão, 1993, p. 33).

No Brasil, a escola surgiu com a chegada da corte portuguesa. Essa, dentre outras instituições, serviu de instrumento intensificador do poder das cidades, das indústrias ou atividades urbanas (Freire, 1967).

Portanto, como os jesuítas não iriam converter os índios à fé católica, sem eles saberem ler e escrever, foi necessário criar escolas para a instrução elementar. Tais interesses da fé católica foram destituídos com a expulsão dos jesuítas e a implantação de uma escola, na era Pombal, que visava os interesses do Estado. No início do século XIX essa mudança resultou na descontinuidade da educação brasileira, ou seja, não conseguiram reorganizar uma educação nem mesmo semelhante à organização do ensino jesuítico.

Em 1822, D. Pedro I proclama a independência do Brasil, e dois anos depois outorga à primeira Constituição brasileira, no qual se frisa o Art. 179 que traz em seu teor a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos (Brasil, 1824). Enfim, o Estado consolida o início da criação de uma escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória, com o interesse no progresso, na estabilidade e

na capacidade de transformação incutida no discurso da relação educação e bem-estar social. Por isso, a prioridade para o ensino técnico ou pela expansão das disciplinas científicas. A educação brasileira no Império ainda se remontou, de forma irregular e fragmentada, principalmente, após a emenda à Constituição. O ato adicional de 1834 descentralizou o ensino concedendo à Coroa o papel de executar e regulamentar o ensino superior, enquanto que as províncias eram reservadas a escola elementar e a secundária. Dessa maneira, a educação da elite ficava sob a responsabilidade do poder central, a Coroa, e a do povo era limitada às províncias (Aranha, 1992).

No início do século XX houve a democratização do ensino por meio da manifestação de partidos liberais, mas, apesar dessa proposta, a escola pública, laica e gratuita para todos continuaria sobre o poder do governo. E, se por um lado a democracia é bem vista, por valorizar a vida, as transformações e o progresso, por outro lado, essa proposta também convinha aos interesses dos novos dominantes e da economia (Brandão, 1993).

A luta social pelo ensino público se sustentava no direito à educação pública, gratuita, obrigatória e laica. Mas, o que consolidou a educação básica no contexto nacional foi a pressão das instituições financeiras internacionais, como FMI e Banco Mundial, em cima do Estado (Fernandes & Paludeto, 2010). Após a Segunda Guerra, o Banco Mundial, passou a liderar a política capitalista e, portanto, estabelecia que a educação fosse um meio de perpetuação e reprodução do sistema capitalista, ou seja, uma educação para a alienação (Silva, 2003). Nesse sentido, como coloca Marx e Engels (1978) “não são os pensamentos e os desejos dos homens que fazem a vida e as circunstâncias materiais, são as condições econômicas que formam a base de todas as manifestações intelectuais da sociedade humana” (p. 23). Sendo assim, a educação, como um bem público se desfaz em função do avanço da teoria economista do Capital Humano:

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (Brasil, 1937, Art 132).

Com isso, percebemos que o cerne da subordinação do homem, a economia hegemônica se fixa no tratamento do ser humano como mercadoria. Assim, a desumanização das interações humanas se dá pelo fato dos interesses dos indivíduos serem suprimidos pelos interesses da capitalização (Lessa & Tonet, 2008).

Diante dessas inquietações, trazemos as concepções iniciais de educação de Adorno (2003):

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, ma a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é

permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (Adorno, 2003, p. 142).

As propostas normativas acabavam estabelecendo, em suas entrelinhas, um ensino mais emancipatório para as classes burguesas e um ensino profissionalizante para os filhos de operários que seriam os próximos a assumirem o trabalho braçal. Logo, a educação era totalmente vinculada ao mercado de trabalho. Na Constituição de 1934 previa-se o Plano Nacional de Educação que, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, propunha o ensino de todos os graus e áreas, comuns e especializadas. Essa proposta desencadeou a elaboração de outros documentos, como as Leis Orgânicas da Educação Nacional, do Ensino Secundário (1942), do Ensino Comercial (1943), do Ensino Primário, Normal e Agrícola (1946), e a criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946) (Coutinho, 2007).

Dentre tantos outros momentos que comprometeram os avanços da educação brasileira, acentua-se, mais uma vez, o golpe militar de 1964. Este frustrou todas as iniciativas de manifestação por uma melhor educação, com a justificativa de que os revolucionários eram apenas subversivos, com propostas infundadas. Sob uma atitude antidemocrática de governo, professores e estudantes foram presos e feridos, muitos mortos e silenciados, e as universidades invadidas.

Portanto, diante desse difícil processo educacional que, muitas vezes, perdura até os tempos atuais, devemos buscar romper com determinados paradigmas histórico de educação e acreditar em numa educação como prática libertadora. Não se deve esquecer, também, que esse processo histórico foi permeado, por muitas reivindicações e, conseqüentemente, diversas mudanças que desencadearam grandes conquistas. Mas, ainda é preciso continuar se manifestando, vivenciando e conquistando, pois,

das mais enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do “desenraizamento”, de que a civilização industrial que nos filiamos está amplamente armada. Mesmo que armada igualmente esteja ela de meios com os quais vem crescentemente ampliando as condições de existência do homem (Freire, 2002, p.97).

Nesse sentido, a emancipação humana só se faz com a superação da alienação, motivada pelo bem econômico aplicável à produção, em face da importância das necessidades humanas para as relações sociais. A educação contribuirá para essa autonomia quando se valer de uma educação para a libertação e não para servir, somente, à lógica do capital, porque esta, “deve romper com o propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário para o sistema do capital, assim como com o de transmitir os valores necessários que legitimam esses interesses” (Penteado & Guzzo, 2010, p 571).

Entre os anos de 1950 e 1960 surge um importante movimento em defesa da escola pública, “liderado por educadores da velha geração dos ‘pioneiros’, com a participação de profissionais de

outros ramos, intelectuais, estudantes e líderes sindicais” (Silva, 2005, p.83). Dentre esses renomados precursores destacaram-se o sociólogo Florestan Fernandes e os educadores Anísio Teixeira e Paulo Freire que defenderam a universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino. A concepção libertadora de educação de Freire (2002) enfatiza sobre as contradições entre os privilégios da burguesia e o descaso com a massa popular que é determinada, basicamente, por fatores políticos, econômicos e sociais.

Com a promulgação da Constituição da República de 1988 a educação formalizava-se como um direito de todos, e dever do Estado e da família. Um bem público que proporcionará um ensino mais voltado para o desenvolvimento integral da pessoa e do seu exercício da cidadania, contrariando a instrução apenas para a qualificação do trabalho. No entanto, apesar da Constituição de 1988 ter sido um importante marco em relação aos direitos da pessoa humana à educação, verificamos uma incoerência na proclamação de uma educação para todos, criança, jovens e adultos, tendo em vista que o dever do Estado delimitou-se apenas para a garantia do Ensino Fundamental (Dias, 2007).

Além disso, é preciso deixar bem claro que ao mesmo tempo em que a educação pública brasileira da década de 70 foi um exemplo de compromisso com a igualdade para todos, ela também gerou um espaço de exclusão. Pois, a garantia de um ensino com as mesmas condições para todos, como um direito humano, retirou do Estado e da Instituição a responsabilidade de promover a inclusão e impôs ao aluno se inserir num espaço homogêneo de aprendizagem. Assim, o sucesso ou o fracasso do aluno dependeria da sua competência, aptidão e inteligência para aprender (Dazzani, 2010).

Portanto, faz-se necessário uma maior consideração ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, assim como, um olhar inclusivo para a diversidade. Tais mudanças contribuirão com uma nova práxis da educação para a cidadania (Coutinho, 2007). Pois, a universalização do ensino não é o suficiente, por ser preciso pensar em uma educação de qualidade para todos. Tal questionamento instigou a temática de uma educação em direitos humanos para a diversidade, já que a maioria dos fracassos escolares é de alunos vitimados por causa das diferenças sociais.

Logo, a universalização e a igualdade de acesso à escola não devem ser vistas como a formalização de uma cultura homogênea e padronizada. Pesquisas sobre o multiculturalismo apontam que a identidade do ser é plural diante dos diversos grupos sociais. Com isso, devemos respeitar ou tolerar as diferenças em busca de um convívio escolar democrático, acolhedor, humano, de comprometimento com a coletividade e a não violência (Dias, 2007).

Um importante ponto de partida para essa mudança é não idealizar os educadores como “meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente pelo ensino de diferentes conteúdos e por funções de normalização e disciplinamento”, mas mobilizadores desse processo (Candau, 2008, p. 83).

Nesse sentido, propomos uma educação escolar que não seja baseada na transmissão de um saber único do professor para o aluno, mas um processo educativo crítico, de troca de experiências, ou seja, um contínuo contato do educando com o mundo que não é imóvel, mas mutável, em incessante transformação. Para Freire (1981a), deve haver uma relação dialógica entre educador e educando, tendo em vista que um professor mediador descaracteriza a posição autoritária que costuma prejudicar as relações pedagógicas. Pois, este autoritarismo do educador é justamente o que caracteriza uma educação domesticadora em vez de uma atitude libertadora, esta, como enfatiza Freire (1981a),

é o procedimento no qual o educador convida os educandos a conhecer, a desvelar a realidade, de modo crítico. Assim, enquanto aquela procura estimular a “consciência falsa” dos educandos, de que resulta mais fácil sua adaptação à realidade, a segunda não pode ser um esforço pelo qual o educador impõe liberdade aos educandos. É que, enquanto na educação domesticadora há uma necessária dicotomia entre os que manipulam e os que são manipulados, na educação para a libertação não há sujeitos que libertam e objetos que são libertados. Neste processo não pode haver dicotomia entre seus pólos (p. 73).

O autor enfatiza que não há “humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação” (p. 79). E essa libertação não é um processo individual, mas se efetiva num contexto histórico-cultural que “implicando na relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação” (p. 79). Para Freire o processo de humanização na ação pedagógica torna-se possível apenas quando o educador destitui da sua ação pedagógica, práticas educativas de desumanização e assume uma prática humanista/libertadora. Portanto, uma perspectiva de direitos humanos críticos, deverá compreender as relações dialéticas consciência-mundo ou homem-mundo.

Mentijes (2007) acompanha o pensamento de Freire quando afirma que “ao conscientizar as pessoas a sua liberdade, a educação em direitos humanos pode ser libertadora tanto para o oprimido quanto para os opressores” (p. 41). Desse modo, se busca uma prática em direitos humanos no espaço escolar que ao libertar os oprimidos esteja libertando os opressores. Uma prática educativa dialógica possibilita aos educadores e educandos constituírem processos de emancipação humana que refletem em suas formas de sentir, de pensar e de agir diante do mundo, dos outros e de si próprio (Dias, 2007).

Do contrário, uma aprendizagem alicerçada em um raciocínio técnico-operativo não permite a vivência dessa prática libertadora, pois instrumentaliza o sujeito para atuar dentro de um contexto, puramente, competitivo, consumista, individualista e capitalista. Ou seja, “já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se” (Freire, 2002, p. 51).

Diante desses argumentos, percebemos que uma educação permeada por direitos humanos ainda deixa a desejar no cotidiano escolar apesar de serem sugeridos nos documentos educacionais e, conseqüentemente, no projeto da escola. Por isso, ao buscarmos uma prática em direitos humanos nos espaços educativos, em vez de formalizá-las como conteúdo escolar, nós pretendemos nos desvencilhar

de propostas de direitos humanos oficializados por interesses hegemônicos. Assim, faz-se necessário promover discussões cotidianas com toda a comunidade escolar, pois mesmo com as declarações, constituições, valores orquestrados, os direitos não estão sendo efetivados como deveriam.

Assim sendo, “além de ser um direito social, a educação é um pré-requisito para usufruir-se dos demais direitos civis, políticos e sociais emergindo como um componente básico dos Direitos do Homem” (Machado & Oliveira, 2001, p. 57).

Nesse sentido, a educação não deve focar em aspectos puramente cognitivos, e sim levar em consideração questões sociais mais amplas, visando corroborar para a superação de uma metodologia que afasta discentes de docentes. A escola é um espaço para a concretização da cidadania democrática e dos direitos humanos (Neto, 2007).

2.3 – A relação entre psicologia e educação

Minha presença no mundo não é a de quem nele se adapta, mas de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (Freire).

Como foi visto anteriormente, Vigotski propõe concepções substanciais sobre o desenvolvimento humano, que relacionadas aos ideais de uma educação libertadora de Paulo Freire podem trazer reflexões importantes para o papel social da escola, como uma prática em direitos humanos no cotidiano escolar.

Por essa razão, inferimos que a educação não deve se basear apenas na didática pedagógica, visto que a compreensão da sociedade e do indivíduo requer o conhecimento de outras ciências, entre elas a psicologia. Nesse sentido, o educador precisa,

ter uma formação também psicológica, a fim de melhor compreender a natureza e o desenvolvimento dos alunos de suas escolas e poder agir verdadeiramente como educador. Não quero dizer que sabendo psicologia vamos entender e resolver tudo a nossa volta. Mas, pode ajudar a compreender melhor algumas atitudes dos alunos ou mesmo de um colega de trabalho (Pedroza, 2008, p. 24).

No entanto, apesar da importância do conhecimento psicológico nos espaços educativos, não deve haver uma supremacia destes conhecimentos em relação ao conhecimento educacional ou pedagógico. Logo, faz-se necessário uma relação simétrica entre psicologia e educação, para que a psicologia não seja a responsável por resolver todos os problemas da educação. Ou seja, “não é função da psicologia ditar normas para a educação, como também não é a educação uma aplicação da psicologia” (Pedroza, 2008, p. 25). Para desenvolver essas ideias, a autora se fundamentou nos ideais pedagógicos de Wallon, que defendia e valorizava as contribuições da psicologia para a educação, sem colocá-la em posição superior ao conhecimento pedagógico, mas defendia uma relação participativa e

colaborativa de ambas. Lima (1990) destaca em Wallon sua reflexão aprofundada em relação à psicologia e à educação a partir da perspectiva dialética. Segunda esta autora, Wallon acreditava que a teoria psicológica torna-se significativa se confrontada e articulada com a Educação.

No entanto, não foi o que realmente aconteceu nas primeiras articulações entre psicologia e educação. As contribuições teóricas da ciência psicológica e da sua expansão para os demais setores da atividade social, como a realidade educativa, instituiu um campo específico de conhecimento denominado ‘psicologia educacional’ (Pino, 1990). No Ocidente, essa relação entre psicologia e educação foi praticamente “no sentido de compreender a educação como uma prática subordinada aos preceitos da psicologia experimental” (Silva, 2003, p. 23). Como declarado antes, o fato da psicologia se consolidar em plena sociedade capitalista foi previsível para que as suas contribuições se direcionassem para os interesses da sociedade em que foi gerada. Com isso, submeteu-se a selecionar, adaptar, controlar e prenciar o comportamento em função do acúmulo de capital (Patto, 1984).

Portanto, é fundamental analisar criticamente como essas interações se estabelecem, cotidianamente, em diferentes ambientes para que relações mais harmônicas sejam construídas entre as diversas áreas do conhecimento e a educação.

Quanto à psicologia, esta relação deve ser vista sob o prisma diverso ao que tem predominado até agora. Se encarada como uma ciência em movimento, cujos paradigmas estão caminhando no sentido da complexidade e não do reducionismo no estudo do ser humano, a psicologia perde seu caráter normativo sobre a Educação para, juntamente com esta, procurar compreender e atuar no processo de constituição do indivíduo, em particular de sua vivência na instituição educativa (Lima, 1990, p. 19).

Assim, é importante compreender o modo pelo qual teorias, métodos e técnicas podem se apropriar de uma visão de homem e sociedade que não sejam reducionistas ao biológico nem ao sociológico, mas que busquem ‘historicizá-los’, isto é, que estejam focadas na constituição social e histórica do ser (Molon, 2002). Dessa maneira, acreditamos que o conhecimento psicológico não contribuirá para a educação como um mero fornecedor de instrumento e técnicas para alicerçar a práxis do professor (Larocca, 1999).

As discussões acerca da formação do professor também foram e, ainda é um dos focos da psicologia na educação. Primeiramente, não muito distante do que já foi falado, o destaque era para as fases do desenvolvimento e processos de aprendizagem dos alunos se restringindo a um embasamento teórico centralizado ou nas potencialidades ou nas limitações destes (Foulin & Mouchon, 2000; Bacchiega, Pina, Sadalla & Wisnivesky, 2002). Portanto, a partir de uma visão materialista-dialética, faz-se necessário uma formação mais voltada para a pessoa do professor, ou seja, para o desenvolvimento de sua personalidade. Isso será importante para a formação de um educador prático-

reflexivo que irá constantemente pensar e repensar sobre a sua prática, articulando dialeticamente a teoria e a prática. Do contrário, perpetuará a crença de que o conhecimento psicológico é somente uma base teórica das práticas pedagógicas (Pedroza, 2003).

No que diz respeito, particularmente, ao Ensino Fundamental é preciso pensar sobre o que se compreende sobre infância, escola e formação, não apenas para se equipar de mais técnicas pedagógicas desvinculada da prática. É necessário buscarmos uma contínua reflexão almejando cultivar o respeito mútuo nessa relação, assim como a consideração dos desejos de cada um para que o processo de ensino-aprendizagem torne-se prazeroso (Pedroza, 2012). Nesse sentido, é fundamental uma reestruturação de conhecimentos, atitudes e crenças em relação à própria práxis educativa do docente e da sua interação com o aluno. Isso porque, é na educação de crianças que se presencia, na maioria das vezes, o conhecimento psicológico sendo aplicado de forma metódica e reducionista ao biológico.

Ao receber uma criança na escola, geralmente, o educador a trata como um ser já conhecido em função de teorias científicas e concepções socialmente pré-estabelecidas. Com isso, acaba desfavorecendo, nas relações, a oportunidade de conhecer a criança em sua singularidade e originalidade. Principalmente quando se trata da diversidade cultural, étnica ou dos estereótipos de caráter patológico. Conseqüentemente, o professor acaba uniformizando os interesses, as ações, a aprendizagem e o ritmo das crianças. Esse enquadramento aos padrões pré-determinados pode ser uma forma de acobertar as convicções do professor e conservar a sua autoridade. Em contrapartida, se o educador resolve contemplar a peculiaridade da criança, como seus traços históricos, culturais e sociais, haverá um espaço para escuta e acolhimento das diferenças a partir de seu contexto social. Ademais, é partir dessas vozes, muitas vezes silenciadas, que pode surgir uma abertura para a criação, para o novo (Pulino, 2001, 2012).

Partindo desse ponto de vista, podemos ultimar que considerar a infância uma fase “natural do crescimento é o mesmo que tentar naturalizar um fenômeno psicológico, sem considerar influências sociais, culturais e históricas” (Lepre, 2008, p. 311). Em contrapartida, vê-la como um sujeito social e não isolado; é acreditar que ela se constitui na relação com o outro. Sendo assim, “a infância e a criança, conhecidas e compreendidas no contexto vigente são, pois, cidadãs de direitos, sujeitos sócio-históricos, singular e diverso” (Ujiie, 2009, p. 19).

2.4 – Concepção de infância: a criança como sujeito de direitos

- O que é que você quer ser quando crescer?

Felipe achou essa pergunta muito estranha e respondeu:

- Quando eu crescer, quero continuar a ser o que eu sou agora: Felipe!

Não quero ser outra pessoa! Não quero mudar de nome! (Alves)

Acreditamos que não exista somente uma concepção de infância como um percurso linear e progressivo. Tais compreensões se realizam de diversos modos e estão associados às questões sociais, assim como o contexto, tempo, espaço em que foram originadas.

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece (Pinto & Sarmiento, 1997, p.33).

Como aponta a obra clássica de Ariès (1978) ao revelar o quanto o conceito de criança vem se modificando no decorrer dos séculos e se alternando entre os extremos. Esse discurso sobre a história social da infância é sinalizado pelo autor como uma emergência a se perceber as peculiaridades da infância na modernidade.

Por muito tempo a criança foi considerada um adulto em miniatura e um objeto sem vontade própria. “... a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou à falta de habilidade” (Ariès, 1978, p. 17). Até o final do século XIII, no mundo das expressões românticas, não se evidencia as particularidades de uma criança, mas de homens em tamanhos reduzidos. Isso também acontecia para a educação, onde as crianças eram diferenciadas apenas pela estatura.

Nesse período, o sentimento de infância correspondia, principalmente, a duas atitudes divergentes: ora a criança era mimada em excesso e tratada como bichinho de estimação sem vontade própria (considerada um ser puro, ingênuo e inocente), ora era um adulto em miniatura que tinha que ser treinado, educado, conduzido e, controlado (subordinada às responsabilidades, obrigações e passiva a maus tratos e abusos, como exploração do trabalho, negligências e abuso sexual) (Ariès, 1978). Um ser dissonante que precisava da moralização e da educação perpetrada pelo adulto (Kramer, 2003).

Tal ausência de lugar no mundo para a infância se evidenciou entre os séculos XI e XIII, mas ainda no início do século XVII a infância era ignorada e vista como um período de passagem. Somente em meados do século XVII é que ela começa a ser reconhecida e classificada como uma etapa do desenvolvimento humano (Ariès, 1978). Ao compreender a infância de forma histórica, ideológica e

cultural, fica claro que essa submissão da criança, em relação ao adulto, é uma questão social e não natural, tendo em vista que há uma desigualdade de controle e de poder entre adultos e crianças (Charlot, 2000).

Concordamos com as ideias de Vigotski ao salientar que a criança adentra no mundo da cultura social por intermédio de pessoas mais experientes. No entanto, ela também é constituidora desses processos culturais no lugar de ser tratada como um ser ingênuo que precisa ser meramente controlado e treinado. Ou ainda, não de uma criança que deveria enfrentar sozinha os problemas do mundo, mas de uma criança que coopera com o outro para enfrentar o mundo constituído por processos simbólicos. Além disso, a afetividade é primordial nessas relações para que se alcancem os processos de aprendizagem. Desse modo, refletimos que “a infância é um artefato social e histórico, e não uma simples entidade biológica” (Steinberg & Kincheloe, 2001, p. 11).

Entre os séculos XVIII e XIX, foram criados os primeiros internatos, como instituições de ensino rígida e tradicional que aprisionava a infância. Além dos castigos físicos, as crianças eram privadas da liberdade que antes vivenciavam entre os adultos. Com o surgimento da escola pública, no final do século XVIII, a concepção de criança passa a ser de criança aluna em oposição à criança delinquente. Contudo, a socialização da criança baseava-se na moralização a fim de impedir maus comportamentos que poderiam comprometer a ordem social. Desse modo, a escola torna-se o principal meio de socialização e unificação ao fixar padrões universais de conhecimentos e comportamentos, sendo uma instituição da precaução e da moralização do povo (Ariès, 1978).

A constituição da infância é uma combinação de impressões passadas e presentes, portanto, por ser uma criação histórica social ela pode se transformar sempre que surgirem mudanças sociais mais amplas (Steinberg & Kincheloe, 2001). Em meio às diversas epistemologias que fundamentam as concepções de criança e infância, em diferentes momentos históricos, a que se tem hoje é originada na modernidade em decorrência dos avanços da ciência e das transformações econômicas e sociais. Do mesmo modo que,

a etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela "transformação" tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social (Fraboni, 1998, p 68).

Em relação a esse ser social, Pulino (2003) enfatiza algo muito importante a ser pensado na educação escolar das crianças. A autora sustenta que ao socializar as crianças deve-se ter a preocupação de preservar a sua infância, a formação de sua identidade, chamando-as ao diálogo e ao compartilhamento de experiências.

Nesse sentido, a autora questiona as ideias de Richard Rorty, por ele conceber a educação básica como uma questão de socialização de “tentar inculcar um sentido de cidadania... objetiva,

promover a solidariedade enquanto requisito para a cidadania...” (Rorty, 1990, p.41, em Pulino, 2003, p. 18). Essa postura com relação à educação de crianças, para o autor citado, é oposta à que ele tem quanto à educação de jovens e à educação superior que “é mais uma questão de individualização, de tentar despertar a imaginação do indivíduo, na esperança de torná-lo capaz de auto-criação” (Rorty, 1990, p. 41, em Pulino, 2003, p. 18). Portanto, concordamos com o pensamento de Pulino (2003) de que a educação que socializa as crianças não deve ignorar a sua capacidade de criar, em função da objetividade do adulto. A socialização da criança ocorre ao mesmo tempo em que ela age, de forma criativa, construindo a si e ao mundo.

A proposta aqui criticada resume a falta de consideração da infância como novidade, como criatividade, imaginação, para adequar a criança a um modelo de cidadania, visando que ela se torne um adulto bem adaptado. A autora presume que isso aconteça devido ao fato de que os educadores pensem que a criança precisa, primeiramente, estar formada pelos valores e regras sociais, para depois poder se exercer como alguém que participa do processo de constituição de sua própria subjetividade, pois, do contrário, elas podem ser uma ameaça social, se as educarmos “valorizando sua capacidade de mostrar a dimensão do novo, do inusitado. Isso poderia desestabilizar a sua própria socialização e a estrutura social” (Pulino, 2003, p. 18). Diferentemente, a ideia de educar, de socializar o adulto, inclui a sua autocriação, pois este já está pronto para participar do processo, para criar, e precisa descobrir o novo para contribuir com o progresso social (Pulino, 2003).

Os estudiosos da abordagem histórico-cultural admitem que a criatividade se dê em todo o desenvolvimento e adquire especificidades na infância, como a forma de se expressar por meio de brincadeiras, narrativas, desenhos etc. Essas manifestações criativas vão além de um pensar sobre a realidade, pois dessa forma elas sentem e interpretam o mundo. Indicam não somente seus modos de pensar sobre o real, mas também de senti-los e interpretá-lo. Ademais “a imaginação, diferentemente, do que muitos acreditam, não é um mero devaneio, um passatempo ou uma ilusão infantil. Ao contrário, ela é a base para o pensamento, a criação e o conhecimento do mundo” (Silva, 2012, p. 15).

Assim sendo, apesar de ainda se presenciarem diversas negligências para com as crianças, persistindo tanto a omissão quanto a superproteção, os debates acerca da infância têm como foco principal a criança como um sujeito ativo no meio social. Ou seja, que interage com as pessoas e com os espaços físicos, reagindo aos estímulos externos e desenvolvendo estratégias de adaptação. À vista disso, como há uma maior preocupação em considerar a criança um ser social e histórico que contribui para as decisões, rompe-se com o adultocentrismo e emerge uma criança participativa, em especial, na escola (Castro, 2010).

Nesse contexto, é possível dizer que da obscuridade a criança passa a ser um sujeito histórico-cultural, na condição de cidadão de direitos. No entanto, a educação tem que acompanhar esse avanço

buscando uma nova forma de tratar as crianças e uma nova postura de educador. Isso porque o adulto tem se relacionado com as crianças, frequentemente,

classificando-as, reduzindo-as a projetos de adultos, que devem ser educadas para conseguirem se igualar a nós ou a um ideal de adulto socialmente esperado; protegendo-as com um estatuto, mas, ao mesmo tempo, reservando para elas uma vida espelhada da nossa, moldando-as aos nossos valores de exclusão e exploração do outro, de que elas próprias são vítimas. [...] A educação historicamente tem tentado dissolver a infância, substituí-la por regras e procedimentos que dirigem e moldam o pensamento, as ações e a própria percepção das crianças. Pensa-se que a infância precisa desaparecer para surgir a condição adulta socializada (Pulino, 2003, p. 3).

Contudo, essa preocupação revela, também, que a proteção à criança não deve servir de desculpa para o controle ou destituição da sua criatividade, nem a indiferença pode ser confundida com o respeito à sua liberdade. É importante que se vivencie a proteção e o respeito de modo que a criança possa praticar, inteiramente, o seu direito de viver. Este viver deve contemplar a sua participação ativa na vida, ou seja, permitir que a criança imprima a sua marca no mundo mediante o agir, o pensar e a livre expressão do diálogo (Dallari & Korczac, 1986).

Destarte, todas as mudanças socioculturais contribuíram para uma melhor compreensão da infância, como a necessidade de vê-la como um ser subjetivo, com particularidades na medicina, no vestuário, no lazer e, até mesmo, a criação de leis específicas.

Na década de 80 a assembleia das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança, mas o principal marco no Brasil foi o Estatuto da Criança e do Adolescente/ ECA (Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990) que resguarda os direitos básicos do ser humano, e os direitos especiais em condição peculiar, do ser em desenvolvimento pessoal e social. Com isso, além dos direitos comuns a todos as crianças, existem os direitos especiais que devem ser garantidos pela família, estado e sociedade (Pereira, 2000). A criança, do ponto de vista do ECA é a pessoa de 0 a 12 anos incompletos e adolescente aquele entre 12 e 18 anos de idade.

O Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) substituiu o Código de Menores (Lei 6.697/77 e 6.697/79) que ditou normas e regras durante 10 anos. Esta Doutrina de Proteção Irregular limitava o direito da infância a aplicação de normas coercitivo-punitiva, principalmente, às crianças pobres e excluídas. Portanto, foi a partir do ECA, imerso em uma Doutrina de Proteção Integral, que os direitos da infância foram marcados por uma tríade: promoção, controle e defesa (Patiño, Simonetti & Francischini, 2009). As crianças e os adolescentes marginalizados, que eram privados da convivência com a coletividade por serem vistos como ameaça social, passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, sem distinção de raça, cor e classe social. Essa legislação apresenta princípios importantes ao estabelecer que:

Todas as crianças têm direitos iguais, sem discriminações; as crianças e adolescentes são responsabilidades da família, do Estado e da sociedade; as crianças e adolescentes devem ser considerados como prioridade absoluta no conjunto das políticas públicas; crianças e adolescentes devem ser tratados como “pessoas em condição peculiar de desenvolvimento” (Brasil, 1990).

Em nível federal, o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, criado em 1991 pela lei 8.242, é responsável pelas políticas de promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes. Os Conselhos Nacionais são instituições representadas pela junção e dirigentes do poder público e da sociedade civil, com o propósito de implantar políticas públicas que levem em conta às reivindicações dos diferentes grupos sociais. O CONANDA promove também conferências, conselhos e fóruns na área de educação que vem buscando propostas para uma educação cidadã e de qualidade. À vista disso, compete ao CONANDA zelar, nacionalmente, pelos direitos das crianças e dos adolescentes, partindo de um princípio de que estes são sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento. Igualmente, como se presencia também na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que a educação é considerada primordial para promoção dos direitos humanos.

Ao aduzirmos todos esses ditos avanços históricos a respeito da concepção de infância, especialmente, a criança como sujeito de direitos, inferimos que ela ocupou um lugar na sociedade. Até mesmo se comparada às crianças de hoje com as nascidas antes do século XIII. No entanto, ao fazermos essa relação entre os diferentes momentos histórico-cultural percebemos, também, que ainda não se consegue, na prática cotidiana, respeitá-las como coautoras do mundo. Já que persiste em nossa realidade, uma concepção fixa de criança que precisa ser protegida e dependente do adulto. Consequentemente, a criança acaba por se sujeitar aos desejos e anseios dos adultos que não enxergam nelas a capacidade de pensar, desejar e querer experimentar.

Partindo desse ponto de vista, ao verificarmos que as crianças são vitimadas nos diversos espaços e instituições sociais, constatamos a negação de seus direitos humanos. Pois, muitas vezes, esses seres de dignidade e direitos, são vistos como sujeitos não ativos socialmente e que, portanto sofrem, passivamente, violações. Com isso, é preciso “compreender desde a relação de reconhecimento de uma alteridade negada... da dignidade do outro sujeito, vítima, como um ser vivente, um sujeito ético, um sujeito de direitos...” (Carbonari, 2007, p. 170).

Apesar desses questionamentos podemos dizer que a educação das crianças apresentou significativos avanços, mas quando se referem a uma educação em direitos humanos e cidadania não se identificam na prática pedagógica do professor, ainda que os documentos normativos assegurem seu cumprimento (Oriani, 2008).

Contudo, a simples admissão de uma legislação, declaração ou convenção não define a mudança de uma cultura. Tais documentos ainda são vistos pela sociedade como um direito do cuidado

e da assistência especial. Além disso, são sempre colocados na condição de dever do outro, principalmente, do Estado e da família em vez de serem manifestações de pretensões, aspirações e potencialidades individuais e coletivas da própria criança. Por isso, que o conceito de sujeito pleno de direitos não inclui as crianças, pois se apenas o adulto é considerado um sujeito dotado de razão e consciência, as crianças são vistas como incapazes de entender do assunto e de falar por si. Porquanto, é preciso entender e ressignificar o lugar social da criança e, principalmente sua relação com o adulto (Melo, 2010).

Para essa autora, faz-se necessário desvincular-se de um discurso da necessidade da criança, somente a partir do entendimento do adulto, para compreendê-los a partir de seus próprios interesses. Isto é, as crianças como protagonistas, sendo mediadas por si próprias e, conseqüentemente, fazendo suas reclamações, postulações, cobranças de responsabilidades e de oportunidades para expressão de suas opiniões. Essas mudanças poderão ser construídas a partir de uma vivência, no cotidiano escolar, de uma educação para os direitos humanos. Uma prática recente no contexto brasileiro e que precisa ser mobilizada nos espaços escolares.

3 – PROPOSTA DE UMA PRÁXIS EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo refletiremos sobre uma práxis educativa em direitos humanos no contexto escolar, em especial, no ensino fundamental, que seja constituída e vivenciada cotidianamente. Isto é, uma educação em direitos humanos contextualizada e alicerçada, a partir das relações dialógicas, no lugar de mera reprodução de ações padronizadas. Assim, partiremos, nessa reflexão, da implantação da educação em direitos humanos no Brasil, para então construirmos possibilidades de uma práxis em direitos humanos no Ensino Fundamental.

3.1 – A implantação da educação em direitos humanos no Brasil

A íntima conexão que se pode estabelecer entre educação e direitos humanos está dada pelo fato de que a educação, em sua finalidade fundamental, encontra-se referida ao objetivo de fazer crescer as pessoas em dignidade, autoconhecimento, autonomia e no reconhecimento e afirmação dos direitos da alteridade (Warat).

A educação em direitos humanos na América Latina, em especial no Brasil, é uma prática relativamente recente. Tudo começou com a criação de um espaço para realização de debates, entre educadores populares e militantes de direitos humanos, após o fim das repressões políticas na segunda metade da década de 80 (Basombrio, 1992). Esse grupo participou de um curso no Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) na Costa Rica e conseguiu um financiamento para dar início as suas primeiras ações.

Assim, foi criada uma rede de organizações sociais, centralizado no sudeste e nordeste, para promover ações junto à sociedade. O seu objetivo maior era a formação de cidadãos de direitos comprometidos com a ética, a política e a memória nacional. Tais ações voltadas para a educação em direitos humanos teve o suporte financeiro do IIDH até 1990. A partir disso, as redes se mantiveram e continuaram a capacitação de educadores e produção de materiais didáticos (Sousa, 2011). A maior parte dessas experiências tem sido realizada na educação popular, e vem se expandindo, cada vez mais, para as instituições escolares.

Os princípios da educação para os direitos humanos visou reforçar os regimes democráticos, uma vez que muitos países vivenciaram experiências traumáticas. No entanto, atualmente, o que antes era promovido somente por ONGs e representantes de esquerda passou a fazer parte dos interesses do Estado neoliberal. Muitos países têm legislações que destacam a educação em direitos humanos nos sistemas de ensino (Candau, 2007).

As legislações da educação brasileira vêm apresentando questões relacionadas à educação para os direitos humanos (EDH). Esse movimento tem como referência uma mobilização para a execução da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (Chagas, 2010).

Tais interesses governamentais e não governamentais se deu em nível internacional. No ano de 1993 foi realizada em Viena a Conferência Mundial de Direitos Humanos (ONU), com a presença de diversos segmentos, como delegações oficiais e representantes de ONGs. A conferência teve como propósito básico uma educação em direitos humanos voltada para a promoção de um entendimento recíproco, a tolerância e a paz.

Posterior a esse evento, surgiu a Década das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos 1995-2004 e o lançamento do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos em 2005. Em função de toda essa mobilização, a ONU recomendou aos países participantes algumas diretrizes para a elaboração de um plano nacional de ação (Sousa, 2011).

No mesmo período, essas discussões refletiram no Brasil, principalmente, no campo das organizações da sociedade civil, se encaminhando para a institucionalização em 2003 (Moehlecke, 2008). O Ministério da Justiça do Brasil, responsável pela política pública de direitos humanos, formou uma comissão para desenvolver o Programa Nacional de Direitos Humanos junto à sociedade civil (Vivaldo, 2009; Sousa 2011).

O programa conjectura e revigora mudanças na visão de direitos humanos, já propostas por organizações de direitos humanos, mas adotada e protegida pela primeira vez na história republicana. Dessa forma “os direitos humanos deixam de ser limitados aos direitos definidos em constituições e leis nacionais e passam a abranger os direitos definidos em tratados internacionais” (Pinheiro & Mesquita Neto, 1997, p. 123).

Tais diretrizes e propostas foram discutidas na I Conferência Nacional de Direitos Humanos e logo em seguida foi lançado o I Programa Nacional de Direitos Humanos do país em maio de 1996. A ideia central, do PNDH I, foi baseada nos pressupostos do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (ONU, 1966) que enfatizava políticas públicas de proteção, como direito à vida e direito à liberdade, principalmente, para crianças e adolescentes, mulheres, negros e indígenas. No entanto, depois de todo processo de elaboração do programa, não havia recursos financeiros para colocá-lo em prática (Sousa, 2011).

Em 1997, o ministério encabeçou, também, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que teve como proposta a transversalidade de alguns temas com os conteúdos de ensino. Dentre eles, salientamos o ensino da cidadania e dos direitos humanos, singularmente, no Ensino Fundamental. Essa manobra política visava sustentar, diretamente, as políticas públicas de direitos humanos do país. Portanto, os vínculos estabelecidos entre educação e cidadania no PCN,

definia a cidadania como “o exercício de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, tendo como referência valores, atitudes e práticas sociais pautadas na solidariedade, cooperação, repúdio às injustiças e respeito ao outro.” (Sousa, 2011, p. 2).

No desdobrar dos acontecimentos, as mobilizações continuaram, conferências e seminários nacionais de DH foram promovidos e, conseqüentemente, ocorreram várias alterações no PNDH. Com isso, surgiu o II Plano Nacional de Direitos humanos dispondo do suporte técnico do Núcleo de Estudos de Violência da USP. É possível afirmar que a partir deste plano, lançado em 2002, se deu ênfase à educação em direitos humanos. Haja vista que, o PNDH II passou a contemplar os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Tais questões foram um impasse no anterior e comprometeu a continuidade das ações, mas mediante o novo Plano Plurianual (2003-2008) foi disponibilizado algumas verbas, embora fossem insuficientes para a demanda populacional. Diante dessa situação, os interessados pelo movimento passaram a reivindicar recursos para a efetivação do plano, protestando contra o descaso do Estado em relação à proposta (Sousa, 2011).

Como destaca a autora, em 2003 foi criada a Secretaria de Direitos Humanos, (SDH), ligada à Presidência da República. Essa mudança tinha a pretensão de desvincular a área de políticas públicas de direitos humanos do Ministério da Justiça devido às expectativas do novo governo de eliminação da desigualdade e exclusão social. Nesse mesmo ano, foi constituído o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, formado por especialistas e representantes governamentais, para a elaboração da versão preliminar do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Desse modo, em dezembro de 2003 iniciou-se um processo de construção da primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) consolidado somente em 2007. Este foi instituído em função de uma manifestação não hegemônica, em prol dos direitos coletivos e não apenas individuais (Chagas 2010). O PNEDH tinha a intenção de orientar a formação do sujeito de direitos, a partir da atuação na Educação Básica, Educação Superior, Educação não formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança e Educação e Mídia (Vivaldo, 2009).

São objetivos gerais do PNEDH:

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito; b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e pela sociedade civil, por meio de ações conjuntas; d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos; e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos; f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, entre outros); g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos, no que se refere às questões da educação em direitos humanos; h) orientar políticas educacionais direcionadas para

a constituição de uma cultura de direitos humanos; i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos; j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos; k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos; l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos planos de educação em direitos humanos dos estados e municípios; m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência (PNEDH, 2007, p. 26-27).

Como consequência desse documento, vários outros foram surgindo, como programas, projetos e outros, visando uma formação de educadores e gestores escolares e a sensibilização destes para a constituição de ações voltadas para os direitos humanos (Chagas, 2010).

A propagação do PNEDH (2007) vem exigindo das universidades e de outras instituições de formação para professores uma maior discussão e opinião a respeito dos temas abordados, principalmente, em relação aos temas transversais, como os direitos humanos e sua interdisciplinaridade. Desse modo, ressaltamos que uma práxis em direitos humanos não se concretiza por meio de uma disciplina, específica, mas que permeie o currículo de forma interdisciplinar e transversal. Isto é, que os direitos humanos façam parte do cotidiano escolar, de todo o processo educativo.

Muito embora, isso não seja exclusividade do docente em sala de aula, mas de uma sociedade que se coloca como democrática e que, portanto pode proporcionar uma educação libertadora (Fernandes, 2010). Podemos dizer que “encontram-se no interior da escola forças atuando para as transformações da própria escola e da sociedade” (Chagas, 2010, p. 81).

Quanto à educação das crianças, esse documento ressalta que “fomentar a consciência social crítica devem ser princípios norteadores da Educação Básica. É necessário concentrar esforços, desde a infância, na formação de cidadãos (ãs)” (PNEDH, 2007, p. 32).

A educação em direitos humanos no Brasil tem uma história por mais de vinte anos, porém na maioria dos casos, ainda se restringe ao material bibliográfico que discute e retrata sua trajetória. A Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; documentos oficiais como o PCN e propostas didáticas metodológicas, como o Programa de Ética e Cidadania do MEC apontam objetivos de promover e cultivar uma educação voltada para direitos humanos. No entanto, os avanços na concepção de uma cultura envolvida com a essência ética dos direitos humanos ainda são considerados insuficientes (Carvalho, 2008).

Sendo assim, apesar de distinguir a importância do surgimento de novos paradigmas legislativos e normativos, verificamos que as diretrizes atuais não contribuíram efetivamente para os problemas sociais. Contudo, requer compreender que este tem sido um processo gradativo que necessita de uma contínua e ativa participação da sociedade. Em uma vivência dos direitos humanos no

contexto escolar, principalmente, a criança precisa ser vista como cidadã de direitos, participativa desse processo.

3.2 – A práxis de uma educação em direitos humanos no cotidiano escolar

A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem (Programa Mundial de Educação em Direitos Humano – PMEDH).

Nas últimas décadas do século XX os direitos humanos tornaram-se fundamentais nas discussões que permeiam a educação. Educar em e para os direitos humanos “passou a significar a esperança de uma possível intervenção capaz de dimensionar novas perspectivas para estudantes e professores (as) junto ao cotidiano escolar” (Oriani, 2008, p 190).

Entretanto, a cultura escolar, na maioria das vezes, encontra-se tão engessada e tão resistente a novas propostas que se torna difícil desenvolver uma cultura de direitos humanos em seu cotidiano. O principal conflito é que a “maneira de se conceber a cultura escolar já, de alguma forma, entra em choque com a cultura dos Direitos Humanos” (Candau, 2007, p. 404).

Para Orlandi (2007), o Brasil, bem como muitos outros países que passaram pelo sistema de colonização, não vivenciou um ato de ruptura em que a experiência com a cidadania não se caracteriza como um objetivo de luta, de prestígio e identificação. Portanto, os textos da Declaração são vistos, pelo autor, como um modelo importado a ser seguido. Logo, na realidade brasileira será uma questão de vivência de sentido e (re) construção, diferentemente dos direitos do homem e do cidadão que foram promulgados a partir da própria experiência da revolução francesa, pois fazia parte do povo francês.

Sendo assim, torna-se relevante, no contexto escolar, levantar questionamentos sobre diferentes momentos de repressão, como o que foi a ditadura militar. Assim, as possibilidades da educação em direitos humanos contribuirão para que os sujeitos resignifiquem o não sentido, ao sentido possível. Pois, o universalismo não é natural, mas constituído historicamente e tendo a educação como parte desse processo de historicização (Orlandi, 2007).

Nesse sentido, a educação em direitos humanos deve ser compreendida como um processo, ou seja, desdobra-se a partir de práticas, de vivências cotidianas e não como um produto. Também não pode ser vista de um modo, puramente espontâneo. Ela deve ser sistematizada, articulando diversos momentos, estratégias e dimensões da educação que estejam interligados entre si e que se complementem (Pedroza & Chagas, 2012).

Portanto, para além da denúncia e da proteção dos direitos, ainda é preciso alavancar uma efetiva promoção de educação em direitos humanos a partir de metodologias, fundamentos teóricos e experiências práticas que permitam configurar esses processos (Scavino, 2007). Como tais questões

são importantes para a formação do educando, faz-se necessário atentarmos para como os educadores se apropriam desses temas e de que forma os desenvolvem no cotidiano escolar (Vaidergorn, 2010).

As novas propostas em defesa dos direitos humanos vêm surgindo para além dos conteúdos normativos e legislativos padronizados. A começar pela educação em direitos humanos que se atenta à demanda do conhecimento “acerca do humano, de sua natureza, da sua cultura como uma dimensão de sua natureza, de suas normas como uma das dimensões de sua forma, de seu viver” (Maués & Weyl, 2007 p. 109). Para estes autores, devido à instância de se refletir sobre o pensamento, a pedagogia dos direitos humanos se confunde com um retomar do pensamento filosófico.

Por isso, a relevância de reconhecer o sujeito histórico, ou como define Freire (1979, 2002) a partir da sua substancialidade. Pois, o que é dado ao homem não pode se sobrepor a um dos fatores mais importantes de sua existência, que é o seu está no mundo como sujeito histórico e cultural. Esta ótica de Freire (1979, 2002) coaduna com as concepções vigotskiana que tratam dos processos de construção do conhecimento como consequência da relação do sujeito histórico com o seu meio histórico-cultural. Dessa forma, a educação valoriza as vivências dos alunos e as trocas de experiências.

Partindo dessa perspectiva, percebemos que a educação em direitos humanos não se constitui em um discurso completamente externo, tampouco se compreende por meio de mais um conteúdo estagnado. Do mesmo modo, os sujeitos de direitos não se encontram prontos e disponíveis, todavia fazem parte desse processo em construção na relação com o outro. Concordamos com Carbonari (2007) quando afirma que:

A educação em direitos humanos não é a construção de um discurso externo ou a apreensão de mais um conteúdo estanque no repertório dos muitos que estão disponíveis ou são disponibilizados. A educação em direitos humanos, ou toma os sujeitos implicados no processo desde dentro e os põe dentro das dinâmicas que abre, ou resta inviabilizada por não atingir sua finalidade básica, que é exatamente a de abrir-se para os sujeitos pluridimensionais que estão em interação. Um exemplo talvez ajude a ilustrar: um estudo sobre violência contra a mulher não é apenas a identificação de uma situação estatística ou cientificamente descrita e catalogada; faz da mulher concreta, aquela que é vítima da violência, um sujeito presente no intervalo da relação educativa – não é apenas um sujeito abstrato ou objeto de estudo (Carbonari, 2007, p. 183).

Destarte, a vivência pelos discentes de uma educação em direitos humanos não deve fundamentar-se apenas em um rol de textos legais ou de um padrão cultural. No lugar do preceptor ser um mero reproduzidor de modelos culturais fixos de direitos humanos, ele deve ser um agente de criação que atue em conjunto com os alunos para a manifestação destes direitos. Tal postura torna-se complexa, porém de fundamento e tem como objetivo principal impedir que os direitos humanos sejam mais um novo conteúdo a ser trabalho na escola, de uma maneira não muito significativa (Rifiotis, 2007). Ou seja, os direitos humanos constituídos em e para a educação devem ter, acima de tudo, seus

próprios processos de sensibilizar e humanizar os educandos, diferentemente, da forma conteudista como abordam muitas disciplinas escolares (Bittar, 2007).

Como declara Sesti (2004, p. 437):

Em se tratando de educação, de modo geral, antes de discursos e informações, são as ações o que importa considerar. Com mais razão, portanto, o sentido de uma educação comprometida com os ideais e valores da cidadania, da democracia e dos direitos humanos se expressa menos nas informações e nos discursos transmitidos do que nos princípios de condutas que regem, no cotidiano escolar, as ações educativas de uma instituição.

Mais do que normatizador, os direitos são fundamentais para suscitar possibilidades emancipatórias. Até mesmo porque as bases normativas legais, nacionais ou internacionais, não alcançam por completo os processos de afirmação dos direitos, visto que estes devem ser pensados e repensados historicamente em relação a contextos territoriais e temporais.

Cabe ressaltar que tais posicionamentos não têm a pretensão de se esquivar dos preceitos legais. Mas, de perceber que para além das normas o sujeito de direitos se constrói nas relações, pois não é uma abstração formal, e sim uma intersubjetividade que se estabelece na existência do outro e da alteridade como presença (Carbonari, 2007).

Diante dos argumentos já mencionados, para que os direitos humanos se concretizem nos espaços escolares é preciso uma mudança de comportamento de todos os envolvidos no contexto escolar. Tal mudança visa à construção de uma cultura de respeito à dignidade humana, por meio da promoção e da vivência: dos valores, da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. (Benevides, 2007).

Warat (2004) enfatiza que a EDH tem que ser considerada essencial para uma educação para paz. Com a problematização de conflitos para que se chegue a uma resolução não violenta, isto é, educação para a paz e para a conflitolgia, o autor acredita que a criança pode compreender os sentidos e as formas de consolidação dos direitos humanos. Assim, todos os envolvidos no processo educativo precisam agir e participar para garantir a promoção dos direitos humanos.

Logo, o grande desafio da escola hoje é deixar de ser apenas mera difusora dos direitos e deveres do cidadão. Como apontam Pedroza e Chagas (2012) sobre a questão da formação para a cidadania, esta é considerada uma das demandas da educação em direitos humanos, uma vez que a construção de uma educação para a democracia não se fundamenta apenas no conhecimento dos direitos, e sim trabalhado, junto aos educandos, o desenvolvimento de práticas cidadãs. Essa é a razão do mérito da democracia se fazer presente em todos os espaços da escola, articulando-se com a proposta pedagógica e política. E o mais relevante nesse processo é o cuidado de se atentar para o fato de que: o desejo de uma vivência cotidiana e significativa dos direitos humanos no contexto escolar abrange tempo para aprender e para dar sentido ao ser democrático, ao ser tolerante, e, dentre outros,

ao ser que coopera com o outro (Pedroza & Chagas, 2012). Por isso, a obstinação em se trabalhar os direitos humanos na escola para além de uma abordagem normativa prescritiva.

Contudo, a busca por uma educação em direitos humanos no contexto escolar será em vão se a escola não se faz democrática na sua interação com os alunos, com os pais, com os professores, com os funcionários e com a comunidade que a cerca (Benevides, 2007; Chagas, 2010).

Nesse sentido, tais ideias estão de acordo com o pensamento de Araújo (2006) quando afirma que,

em uma escola democrática que adota as assembleias escolares como instrumento de ação, as regras que regulam o convívio e as relações interpessoais não são mais definidas exclusivamente pelas autoridades constituídas. Elas são construídas coletivamente, a partir do diálogo sobre os conflitos cotidianos, e tem a função explícita de regular o funcionamento da escola. (Araújo, 2006, p. 79)

Destarte, a cultura do antidiálogo, provocada pela intangível autoridade do professor, deve ser substituída por uma identidade socrática que incentiva o diálogo (Bittar, 2007). Considerando que o antidiálogo por assumir uma relação vertical não proporciona a criticidade.

Sendo assim, as estratégias metodológicas a serem elaboradas para a educação em direitos humanos precisam ser ativas, participativas e de diferentes linguagens. As estratégias meramente frontais e expositivas devem ser suprimidas em função da interação do saber sistematizado sobre direitos humanos e do saber popularmente vivenciado, articulando teoria e prática (Candau, 2007). Assim, a educação em direitos humanos alicerçada a partir de uma visão pluridimensional dos sujeitos de direito proporciona ambientes de aprendizagem como prática de reflexão e ações críticas.

A educação para a liberdade ou educação problematizadora, proposta por Freire (2002), prioriza uma relação horizontal entre educador e educando, por meio de contínuo diálogo. Por esta razão, o educando passa a ser visto não somente como um ser que habita o mundo, mas como um coautor em busca da transformação da realidade. Segundo o autor, a educação como prática da liberdade, diferentemente da dominadora, não admite o ser abstrato, isolado e desconectado do mundo. Do mesmo modo, nega um mundo como uma realidade alheia aos homens. Com isso, a educação e as manifestações por direitos, num dado contexto, se não forem constituídas com o sujeito pode colocá-lo numa posição passiva, tirando-lhe o protagonismo. Portanto, faz-se necessário uma construção cotidiana de uma cultura de direitos humanos e da sua transformação num valor ético que se propague em todas as vivências sociais.

Uma educação que não seja emancipatória, que não propõe desafios, mobilização e mudanças é, simplesmente, fábrica de reprodução das ações já conhecidas e padronizadas (Bittar, 2007). Uma educação que se preocupa com a humanização do indivíduo inserindo-o no ambiente natural e cultural,

entende que, além das competências e habilidades a serem ensinadas, deverá proporcionar a construção de atitudes e posturas de vida.

Logo, para a construção de uma cultura de direitos humanos pode ser importante à reivindicação, contudo, mais do que isso é fundamental a vivência de direitos que não estão materializados.

Os processos educativos estão imersos em uma ampla interação humana e se desdobram em aprendizagens e vivências diversas. Portanto, destacamos o pensamento de Rifiotis (2007, p. 241) ao dizer que “é na vivência e capacidade criativa dos sujeitos que residem os Direitos Humanos como uma bandeira emancipatória”. Pois, a concepção de educação para os direitos humanos só será significativa quando se educa para o desafio. Ela tem que ser ousada, se colocar a favor da diferenciação, da recriação, do colorido e da diversidade criativa.

A escola pública é um espaço privilegiado para fomentar um espírito mais igualitário em função de uma convivência diária com a diversidade. Sendo assim, a partir de uma maior evidência das diferenças, a vivência da igualdade, da tolerância e da solidariedade é mais bem reconhecida e exercida (Benevides, 2007).

Entretanto, Candau (2007) salienta a carência de se ter uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença, porquanto não se pode negar a diversidade ao falar em igualdade, muito menos desmembrar a diferença ao afirmar igualdade. Sendo assim, a afirmação dos direitos humanos parte de um princípio de igualdade reconhecendo as diferenças, visando se manifestar contra todas as formas de preconceito e discriminação.

Para Santos (2003):

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracterize. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 78).

Além da igualdade, existe outro princípio atrelado aos direitos humanos, a equidade que admite a diferença dentro da igualdade. Nesse sentido, a abertura do diálogo com respeito à diversidade, à divergência de ideias, enfim, ao reconhecimento do outro como ser íntegro de dignidade e de direitos é fundamental para uma cultura de direitos humanos e valores éticos.

Uma educação libertadora e participativa poderá proporcionar a práxis de novas propostas educativas (Bezerra, 2008). A liberdade torna-se um fator muito importante para a construção de uma cultura de convívio democrático. Formar para o exercício democrático é criar condições para o desenvolvimento de atitudes de convívio e de socialização (Bittar, 2007).

Partindo dessa perspectiva, é importante ressaltar que ser livre e autônomo não se resume ao respeito à liberdade do outro na qualidade de propriedade privada e privatista, ou como diz o ditado:

‘minha liberdade vai até onde inicia a do outro’. Pois, liberdade e autonomia como pilares da emancipação, se constroem com os outros, desde os outros, para si e para os outros. Ora, a “liberdade e a autonomia se constituem na relação, na presença e na fruição gratuita do estar com, do encontro com, todos e para todos” (Carbonari, 2007, p. 177).

Certificamos, assim, que a educação para os direitos humanos é difícil e complexa. O que pode não ser complexo é proporcionar momentos casuais sobre os direitos humanos. Contudo “promover processos de formação que trabalhem em profundidade e favoreçam a constituição de sujeitos e atores sociais, no nível pessoal e coletivo” exige esforços (Candau, 2007, p. 406).

Em um país como o Brasil, balizado por desigualdades e injustiças, não devemos ser céticos ou nos conformarmos com o ditado de que será daqui para pior. Como bem defende Paulo Freire, é preciso acreditar em uma pedagogia da indignação, todavia livre de mágoa e rancor que só trazem angústias improdutivas. Assim, é imprescindível a busca por uma pedagogia da construção, do entusiasmo, da surpresa e da admiração diante das afirmações da vida (Benevides, 2007). Por esse motivo, a função da escola deve partir de um novo paradigma onde o educar deve trazer mudanças tanto para si como para a sociedade, opostamente, ao que Paulo Freire chama de educação bancária e ao que Vigotski denomina de velha escola.

III – OBJETIVOS DA PESQUISA

Este trabalho tem como objeto de estudo uma prática em direitos humanos no contexto escolar a partir de uma análise prévia da realidade da pesquisadora enquanto professora. A escola vem apresentando dificuldades em cumprir seu papel social como prática de liberdade e construção de direitos humanos em uma perspectiva crítica. Dessa forma, presumimos que tais dificuldades podem ser desencadeadoras de vários constrangimentos, descontentamentos e, conseqüentemente, evasão escolar.

Diante dessa análise, consideramos que para além da mediação de conteúdos programáticos, devemos primar por outros aspectos no espaço educativo, como o respeito à diversidade; a mediação dialógica de conflito e de ideias; melhor convivência social; formação da cidadania e, dentre outros, vivência de saberes socioculturais. Ademais, devemos resignificar os direitos humanos no ambiente escolar diante das inúmeras impugnações aos direitos humanos na sociedade.

A partir dessas considerações, este estudo tem como objetivos:

Objetivo geral: estabelecer uma articulação entre Psicologia e Educação visando contribuir para uma práxis em Direitos Humanos no Ensino Fundamental.

Objetivos específicos:

- 1) Analisar o projeto político pedagógico (PPP) da escola visando conhecer as questões relacionadas às práxis educativas em direitos humanos;
- 2) Conhecer como a comunidade escolar compreende a educação em direitos humanos;
- 3) Identificar, nas práticas pedagógicas da escola, atitudes e expressões de uma cultura de direitos humanos.

IV – METODOLOGIA

1 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A metodologia desta pesquisa pretende atender aos objetivos propostos, que têm como base estabelecer uma articulação entre psicologia e educação visando contribuir para uma práxis em Direitos Humanos no Ensino Fundamental. Consequentemente, esperamos proporcionar a possibilidade de mudança na prática educacional. Pois, para além da mediação de conteúdos programáticos, devemos primar por outros aspectos no espaço educativo.

Este trabalho tem como suporte metodológico de pesquisa a abordagem qualitativa fundamentada nos princípios do materialismo histórico dialético a partir dos pressupostos teóricos de Vigotski e das concepções educacionais libertadoras de Paulo Freire. Tais princípios estão relacionados a um maior comprometimento de seus ideais com o pleno desenvolvimento da humanização dos indivíduos.

Ao nos apoiarmos nessas concepções, foi fundamental utilizar uma metodologia que contemplates com uma aproximação maior do pesquisador com a realidade estudada, como a investigação qualitativa, que proporciona uma relação dialógica entre o objeto e o pesquisador e favorece a integração deste no processo investigativo descritivo.

De acordo com González- Rey (2002) é importante destacar que a compreensão de ciência, que supõe a não-participação do pesquisador e o controle da sua subjetividade ignora o caráter interativo e subjetivo do nosso objeto, o que é condição de sua expressão comprometida na pesquisa. Sem implicação subjetiva do sujeito pesquisado, a informação produzida no curso do estudo perde significação e, portanto, objetividade, no sentido mais amplo da palavra (p. 28).

Logo, a interação entre pesquisador e pesquisado é um fator importante para o processo de pesquisa nas ciências humanas, pois a construção do conhecimento também é proporcionada pelos “diálogos que nela se desenvolvem e nos quais os sujeitos se envolvem emocionalmente e comprometem sua reflexão em um processo em que se produzem informações de grande significado para a pesquisa” (González-Rey, 2002, p. 34).

Nesse sentido, a pesquisa foi alicerçada, também, no universo conceitual de Paulo Freire, que tem como pano de fundo uma proposta pedagógica libertadora. Dificilmente encontram-se as contribuições das obras de Paulo Freire nas abordagens metodológicas de pesquisa, especificamente, empírica. No entanto, diante da trajetória do autor e de suas obras, é notória sua preocupação em relação à pesquisa na educação, em que o ensino não se faz sem a pesquisa e a pesquisa não se faz sem ensino. Assim, Freire (2002) defende que a educação deve ser construída sob uma base problematizadora, tendo a pesquisa como um caminho para a busca do conhecimento.

Além disso, Freire (1981b) em consonância com a pesquisa qualitativa, alcança uma mudança na relação sujeito-objeto na construção do conhecimento, quando afirma que:

Dizer que a participação direta, a ingerência dos grupos populares no processo de pesquisa, altera a pureza dos resultados implica a defesa da redução daqueles grupos a puros objetos da ação pesquisadora de que, em consequência, os únicos sujeitos são os pesquisadores profissionais. Na perspectiva libertadora (...), a pesquisa tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores e, de outro, os grupos populares, e como objeto, a realidade concreta (p. 35).

Portanto, ao sublinhar esses novos paradigmas de pesquisa científica, a trajetória deste estudo parte de uma compreensão que vai além de uma elucidação objetiva fundamentada em descrição de dados. Por esta razão, buscamos uma construção do conhecimento de uma forma não linear e que visualize os sujeitos da pesquisa como sujeitos em ação de crenças e valores subjetivos. Isso porque, muitas vezes, a “neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso” (Freire, 1979, p. 19).

2 – CONTEXTO DA PESQUISA

Este estudo foi realizado no ano de 2012, em uma escola pública de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, anos iniciais, localizada em Taguatinga Norte, região administrativa do Distrito Federal. Essa Escola Classe foi criada a partir do decreto nº 481- GDF de 14 de janeiro de 1966 e instalada em 07 de julho de 1968.

Quanto à estrutura física da escola, divide-se em: 15 salas de aula e salas destinadas à: direção, secretaria, equipe de apoio à aprendizagem, sala de recursos, sala de mediateca, sala de professores, sala de leitura, sala de vídeo e sala de educação integral; quatro banheiros destinados aos alunos e dois para os funcionários; um pátio coberto com mesas de refeitório; cozinha com depósito de alimentos; dois depósitos de materiais; duas quadras poliesportiva descobertas; um parque para a Educação Infantil; guarita e estacionamento interno.

O quadro funcional compõe-se de equipe de gestão (Diretora, Vice-diretora e Supervisor); 23 professoras regentes; três coordenadoras pedagógicas; uma coordenadora da Educação Integral; uma professora regente de Sala de Recursos; Equipe de apoio à aprendizagem: uma orientadora, uma psicóloga itinerante (atende seis escolas durante a semana) e uma pedagoga; sete professores readaptados em atividades de apoio pedagógico; um apoio administrativo; três agentes de portaria; sete auxiliares de conservação e limpeza; três merendeiras e cinco vigias.

Atualmente, a escola atende alunos da Educação Infantil (1º e 2º período) e do Ensino Fundamental (anos iniciais). Sendo constituída por um total de 26 turmas com 537 alunos: duas turmas de Ensino Especial (13 alunos); três turmas do 1º período da Educação Infantil (70 alunos); três turmas do 2º Período da Educação

Infantil (66 alunos); quatro turmas do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos (78 alunos); três turmas do 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos (74 alunos); cinco turmas do 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos (103 alunos); três turmas do 4º ano do Ensino Fundamental de nove anos (67 alunos); três turmas do 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos (66 alunos).

Dessas turmas, duas são de Integração Inversa e nove com um número reduzido de alunos para atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais. Além das turmas reduzidas, essas crianças contam com o apoio de Sala de Recurso e Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.

No que se refere à clientela, atende a comunidade local e de outras regiões administrativas do DF e entorno devido ao fácil acesso, agrupando uma diversidade de níveis socioeconômicos.

3 – PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa cinco professoras; quatro funcionárias da escola; cinco pais e 12 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

Estes foram agrupados da seguinte forma:

[E] Entrevistadora: pesquisadora

[P] Professoras da Educação Infantil; 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

[F] Funcionários da escola: porteira, serviços gerais, assistente administrativo e assistente pedagógico.

[R] Responsáveis dos alunos: pai e mãe.

[A] Alunos: 2º ano do Ensino Fundamental

Para melhor descrever esses grupos, seguem algumas informações colhidas junto aos participantes.

Quadro 1. Caracterização dos participantes das entrevistas:

Participantes	Idade	Sexo	Escolaridade	Função	Religião	Residência
E	33 anos	F	Mestranda	Professora	Católica	Taguatinga
P1	45 anos	F	Pós-graduação	Professora do 1º PE	Católica	Taguatinga
P2	46 anos	F	Pós-graduação	Professora do 1º ano	Evangélica	Taguatinga
P3	41 anos	F	Graduação	Professora do 2º ano	Católica	Taguatinga
P4	38 anos	F	Pós-graduação	Professora do 2º ano	Católica	Taguatinga
P5	44 anos	F	Pós-graduação	Professora do 2º ano	Protestante	Taguatinga
F1	43 anos	F	Ensino médio	Assistente administ.		Taguatinga
F2	43 anos	F	Ensino Médio	Serviços Gerais		Taguatinga
F3	46 anos	F	Graduação	Agente de portaria	Católica	Taguatinga
F4	52 anos	F	Pós-graduação	Apoio pedagógico	Espírita	Taguatinga
R1	35 anos	F	Ensino Médio	Do lar	Evangélica	Ceilândia
R2	48 anos	M	Ensino Médio	Assistente administ.	Evangélico	Ceilândia
R3	22 anos	F	6ª do EF	Estudante	Não tenho	Samambaia
R4	32 anos	F	Graduação	Do lar	Católica	Taguatinga
R5	39 anos	F	EF (incompleto)	Doméstica	Evangélica	Taguatinga

Quadro 2. Caracterização dos participantes das oficinas:

Participantes	Sexo	Idade	Participantes	Sexo	Idade
A1	F	7 anos	A7	F	7 anos
A2	F	7 anos	A8	F	6 anos
A3	F	6 anos	A9	M	7 anos
A4	M	7 anos	A10	F	7 anos
A5	F	7 anos	A11	F	6 anos
A6	M	6 anos	A12	M	6 anos

4 – INSTRUMENTOS E MATERIAIS UTILIZADOS

Para a construção, organização e análise das informações, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada (Anexo F) com os seguintes tópicos: concepção de criança; a criança como sujeito de direitos; o papel social da escola; o entendimento sobre direitos humanos; e a constituição e a prática de direitos humanos no cotidiano escolar.

Esse roteiro foi utilizado nas entrevistas individuais com as professoras, funcionárias da escola e pais dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. As entrevistas foram registradas por meio de um gravador de voz Panasonic/Fast PlayBack.

A entrevista semiestruturada é um instrumento que não prevê e não direciona, completamente, a participação do sujeito pesquisado. Portanto essa técnica de construção de informações visa proporcionar a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, permitindo aos entrevistados liberdade de expressão sobre o tema em questão (Minayo, 2007).

Na análise do Projeto Político Pedagógico e realização das observações do cotidiano escolar, foi utilizado um roteiro (Anexo G) no intuito de verificar as propostas, atitudes e expressões de uma cultura de direitos humanos. Essas atividades foram registradas no diário de campo.

A apreciação das informações do PPP torna-se relevante para a investigação do contexto escolar, pois a análise das propostas da escola podem acarretar transformações significantes em relação ao objeto de estudo. Já a observação nos diferentes espaços da escola foi relevante para a pesquisadora sentir-se como parte do contexto pesquisado.

Além disso, observar não é simplesmente ver e ouvir, mas selecionar o que realmente é importante para o estudo. Luria (1990) destaca que a observação não poderá restringir-se a descrever situações isoladas, mas compreender as inter-relações dos fatos para aproximar-se mais da essência do objeto.

Para as oficinas com os alunos, foi realizado um roteiro de planejamento das atividades (Anexo H). As oficinas foram videogravadas em uma câmera digital Sonic, para análise posterior. As oficinas tinham um caráter lúdico com a utilização de jogos, lápis, papéis e vídeos² com o objetivo de aproximação da pesquisadora junto às crianças de modo a construir um espaço em que elas pudessem expressar suas opiniões sobre direitos humanos.

5 – PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES EMPÍRICAS

Após a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, foi feito o primeiro contato com a Escola Classe para a exposição da pesquisa.

Ao chegar à escola, dirigi-me à Direção, para expor sobre a pesquisa, apresentando os seguintes documentos: Memorando de autorização nº 25/2012 - EAPE (Anexo A.); Termos de Consentimento Livre e

² Coleção **Direito do Coração** (1994), volume 1: destinado a crianças de 5 a 8 anos. É uma produção do Ofício Nacional do Filme do Canadá com a pretensão de divulgar a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. Ziraldo (2008). **Os direitos humanos**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH/MEC. Nesta cartilha, a turma do Menino Maluquinho, do Ziraldo, descobre junto com você o que são os tão falados direitos humanos. **Declaração dos Direitos da Criança**, com os 10 artigos. Ilustrada Fontes pesquisadas (textos adaptados): http://www.cnpqjr.pt/preview_documentos.asp?r=1000&m=PDF. Brasília (2009). **Eca em tirinhas para criança**. Volume 1. Fonte pesquisada: <http://bd.camara.gov.br>.

Esclarecido para a equipe escolar, pais e responsáveis – TCLE (Anexo B); Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos (Anexo C); Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para a equipe escolar, pais e responsáveis (Anexo D); Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para os alunos (Anexo E). Além de roteiro de Entrevista semiestruturada (Anexo F); Roteiro da observação e análise do PPP (Anexo F) e Roteiro da Oficina com os alunos (Anexo G). Foi utilizado, ainda, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE (Anexo B), Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz (Anexo D). Estes documentos visaram garantir o compromisso com a ética na pesquisa com seres humanos.

A direção autorizou a pesquisa na escola e em seguida foi solicitado o PPP no intuito de conhecer as propostas da escola relacionadas às práticas educativas em direitos humanos. No entanto, o acesso ao PPP ocorreu somente em dezembro de 2012 devido à justificativa da direção de que a escola só estava com o projeto antigo, elaborado pela direção anterior.

O estudo foi construído a partir de 14 entrevistas semiestruturadas com professores, funcionários da escola e pais dos alunos do 2º ano. Os entrevistados foram divididos em grupos para facilitar a percepção de opinião a respeito do tema. As entrevistas aconteceram da seguinte maneira: as professoras disponibilizaram um horário de sua coordenação, as funcionárias da escola em seu horário de descanso e com os pais, as entrevistas foram agendadas por telefone e realizadas em uma sala da escola, cedida pela direção. A maior dificuldade de agendamento das entrevistas foi com os pais do 2º ano, devido às desistências e reagendamentos.

Com base nas transcrições das entrevistas, foi feito um levantamento da ideia principal de cada resposta dada, com o objetivo de posteriormente categorizar e fazer uma análise qualitativa das informações empíricas.

Observei que entre os convidados para a entrevista, houve certa resistência por parte de alguns, alegando medo de não saber a resposta correta. Mas, a partir de um diálogo espontâneo, sobre as questões envolvidas, os entrevistados foram percebendo que não havia uma resposta correta a ser dada. É relevante destacar também, os rumores constantes que surgiram, tais como: porque a pesquisa não foi feita de “marcar x”, ou porque eles não poderiam estudar as perguntas antes e depois responder.

As observações foram realizadas nos momentos do recreio e em outros momentos informais ao circular pela escola.

As oficinas foram realizadas com 12 alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, com atividades propostas em cinco encontros. A seleção dos educandos partiu, primeiramente, da autorização dos pais e foi confirmada por eles no primeiro dia de oficina quando puderam dar os seus próprios aceites de participação.

6 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A análise dos resultados foi construída a partir dos elementos empíricos entrelaçados aos pressupostos teóricos e metodológicos adotados. Pois, o conhecimento como uma produção construtiva interpretativa, não pode se resumir ao conjunto de episódios estabelecidos pelo momento da experiência. Concordamos com González-Rey (2002) quando afirma que nas pesquisas em psicologia deve-se primar por uma epistemologia qualitativa que envolva a temática da subjetividade para, então, superar a hegemonia da lógica instrumentalista, objetiva e positivista na análise da informação. Assim como sublinha Freire (1981b) a pesquisa “é algo mais do que fatos e dados tomados em si mesmo (...), ela se dá na relação dialética entre objetividade e subjetividade” (p. 35).

A apreciação do momento empírico foi baseada na análise de conteúdo temática ou categorial de Bardin (1977). Esta análise é definida pela autora como um conjunto de técnicas de apreciação das comunicações que utiliza “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 42). Esta deve ser compreendida em um momento construtivo interpretativo.

As discussões em relação à utilização da análise de conteúdo na abordagem qualitativa vêm ocorrendo desde a década de 50. Atualmente, uma nova tendência salienta a importância dos conteúdos não manifestos como objeto de análise dessa abordagem. Dessa maneira, a análise de conteúdo torna-se um importante instrumento de análise das informações qualitativas. Principalmente, se for valorizada enquanto um meio e não como um fim do trabalho científico (Campos, 2004).

Nesse sentido, como aponta González-Rey (2002) a análise de conteúdo torna-se possível na análise de informações qualitativas, pois, “seu caráter interpretativo é gerado pela necessidade de dar sentido a expressões do sujeito estudado, cuja significação para o problema objeto de estudo é só indireta e implícita” (González-Rey, 2002, p.31).

O processo de análise das informações envolve várias etapas para interpretação e significação das informações obtidas. Esta se organiza em três polos segundo Bardin: “1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação” (1977, p.121). Entretanto, essas fases não foram adotadas de forma sistemática, visto que o mais importante era dar significado às expressões dos participantes. Neste momento, acreditamos que a pesquisadora, de forma criativa e independente, elabora a teoria a partir do diálogo com o momento empírico, em vez de mera averiguação dos dados coletados (González-Rey, 2002).

Esse autor não descarta as diversas formas de análise de conteúdo, contudo as coloca no centro de uma perspectiva crítica e contextualizada a partir de um enfoque Histórico-Cultural. Como resultado, o rigor analítico e objetivo da investigação abre espaço, também, para os aspectos subjetivos constituídos pelo sujeito.

Dessa forma, a análise de conteúdo, como uma apreciação aberta, processual e construtiva, irá contribuir para a elaboração de categorias que produzem significados aos conteúdos sem destacá-los dos processos construtivos do pesquisador (González-Rey, 2002).

Sendo assim, as categorias foram construídas, abarcando-se um número de temas, suscitados no momento empírico, conforme o grau de aproximação com o tema pesquisado e que puderam, principalmente, expressar significados que atendessem aos objetivos do estudo e favorecessem a elaboração de novos conhecimentos.

A partir desse ponto de vista a respeito da análise de conteúdo, compreendemos que as informações geradas com base na investigação do PPP, observações, oficinas e entrevistas se constituíram tanto em função dos objetivos da pesquisa como pela subjetividade da pesquisadora e seu diálogo com o aporte teórico. Ademais, as experiências da pesquisadora, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, direcionou seu olhar para o cotidiano escolar e reportou para uma possibilidade de concretização de uma prática em direitos humanos no contexto educativo. Assim, o presente estudo poderá contribuir para uma maior reflexão sobre a implantação de direitos humanos no ensino público que vem sendo legitimado, somente, a partir de um maior interesse do Estado.

V – RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DIFERENTES MOMENTOS DA PESQUISA

Para melhor apresentação dos resultados, estes foram descritos a partir do aporte teórico, metodológico e, principalmente, à luz de categorias norteadoras constituídas com base nas informações empíricas das entrevistas e nos objetivos propostos. Além dessas categorias, os resultados foram analisados, concomitantemente, com a discussão teórica e organizados a partir da análise do PPP, das observações e das oficinas.

Em um primeiro momento, foram descritas algumas considerações importantes originadas da análise do PPP. O segundo momento abordou algumas informações que foram surgindo no decorrer das observações realizadas no espaço escolar. O terceiro momento contemplou as categorias geradas com base nas considerações e informações empíricas da análise das entrevistas. Elas foram agrupadas da seguinte forma: Concepção de criança; Definição de direitos humanos; Relação entre criança e direitos humanos /A criança como sujeito de direito; Função social da escola; Direitos humanos na escola /Direitos humanos na sala de aula; Desenvolvimento de atitudes e práticas pedagógicas que possibilitem a construção de uma cultura para os direitos humanos na escola e Declarações finais a respeito da pesquisa. Posteriormente, o quarto momento, apresentou informações relevantes a partir das oficinas realizadas com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

Desse modo, este capítulo trará a reflexão dos resultados por meio da compreensão e do referencial teórico e metodológico adotado. Cabe reforçar que as categorias não são estabelecidas aqui como um fim em si mesmas, mas servirão como mais um auxílio para a análise, conforme ressaltado no capítulo anterior.

1 – O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA – PPP

A escola possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado, recentemente, pelos professores, gestores e demais funcionários, com base nas diretrizes do Projeto Político – Pedagógico: “Professor Carlos Mota” (2012). Estas diretrizes, propostas para as instituições escolares da Secretaria de Estado de Educação (SEDF), ressaltam que a dinâmica da gestão da educação pública encontra-se em processo de reformulação. Tendo como eixos norteadores a cidadania, a diversidade e a sustentabilidade humana.

O PPP da escola pesquisada descreve que a instituição educacional visa um atendimento de qualidade para todos, respeitando as diferenças. Mas, para que isso aconteça enfatizam a importância da participação de todos os seus atores, protagonistas.

No PPP ficou estabelecido que os professores realizassem momentos de avaliação das atividades que ocorreram em 2011. Assim, eles identificariam a necessidade de reorganização da práxis pedagógica visando preparar o educando para uma inserção, na sociedade, de forma ativa e produtiva. Para atingir esta proposta, os professores e a direção decidiram fazer da coordenação coletiva um espaço de formação permanente dos professores, tendo como eixo 'reflexão-ação-reflexão'. A avaliação formativa será o foco principal de sustentação dos estudos e deliberações, em que os professores ora serão os mediadores, ora serão aprendizes deste processo.

Outra necessidade dos professores e direção apresentada no PPP foi à apropriação do currículo e das diretrizes pedagógicas, em função das metas e pré-requisitos esperados a cada ano. Pois, a partir desta assimilação normativa "o docente terá mais claro a referência de onde chegar quanto à aprendizagem dos educandos, tornando seus parâmetros menos subjetivos e livres de juízos de valores" (PPP, 2012, s.p). Consideram esse processo democrático e envolve a direção no processo de aprendizagem dos alunos, como articuladores dos "índices atualmente inquietantes".

A formação por meio da reflexão-ação-reflexão das práxis educativas levou os professores a reconhecerem, em suas ações pedagógicas, que ainda acontece uma instrução somente por meio da transmissão de conhecimento e restrita à escola. Outro ponto fundamental, levantado no PPP, a ser tratado no espaço escolar:

É a tensão entre a nossa herança autoritária, vinda da escola tecnicista e o sonho de uma escola dialógica, onde o professor seja o facilitador mediador do processo de aprender do estudante, instrumentalizando a sua caminhada e permitindo-o ser protagonista deste processo (PPP, 2012, s.p).

Dentre os princípios norteadores das atividades de 2012, sublinhou-se a reflexão do processo de ensino e a aprendizagem aos estudantes:

a) vivência de experiências prazerosas de aprendizagem com a resignificações de atividades escolares. b) interagir solidariamente com os pares e comunidade escolar. c) espaço escolar cooperativo e de equipe, responsabilizando-se pela vida coletiva e construção de novos conhecimentos. d) ser ativo no processo educativo. e) democratização das ações; liberdade e pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. f) integração escola e comunidade. g) gestão democrática e atuante, ética transparente (PPP, 2012, s.p).

A missão da escola é assegurar aos educandos, o desenvolvimento pessoal e social, preparando-os para o exercício consciente da cidadania e para o mundo do trabalho, por meio de ações coletivas e de uma educação de qualidade democrática e humana.

O objetivo geral da instituição escolar se resume em construção de conhecimento, trazendo algumas especificidades:

a) aprofundar conhecimento já adquiridos. b) preparar o aluno para exercício da cidadania. c) aprimorar o educando como pessoa, incluindo a formação ética, desenvolvimento da

autonomia intelectual e pensamento crítico. d) propiciar o desenvolvimento integral do educando em seus aspectos físico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. e) contemplar a teoria e prática no desenvolvimento dos eixos do currículo. f) permitir a atuação do aluno como protagonista do processo de ensino e de aprendizagem para que possa ser um cidadão participativo na sociedade. g) promover a educação livre de preconceitos, inclusiva e exitosa. h) fazer da escola um espaço democrático, de sustentabilidade ambiental, preservação do ecossistema. i) reconhecer os princípios da igualdade, da liberdade e do respeito à pluralidade de ideias (PPP, 2012, s.p).

As estratégias apontam temas transversais, mas cita apenas as questões ambientais. Aborda a questão sobre a adequação curricular dos alunos com necessidades educacionais especiais de acordo com a LDB.

Anualmente, a comunidade avalia a instituição por meio de um questionário ‘sobre o que está bom e o que precisa melhorar’. Como, por exemplo, sugestão para aplicação dos recursos financeiros para os pais: reforma dos bebedouros; pintura escolar, pomar, melhorias no aspecto físico da escola. Para as professoras: devem-se utilizar toldos nas salas de aula, ou persianas, ventiladores e equipamentos de som, ampliar estacionamento e construir cobertura, adquirir materiais esportivos e lúdicos para o recreio, materiais audiovisuais, acervo para a videoteca, fechamento do pátio, cadeiras estofadas; para as auxiliares de educação: utilizar máquina de lavar, exatores, reforma da guarita e sala dos auxiliares, piso do pátio e refeitório.

No PPP consta que o espaço físico precisa de várias reformas, pois a estrutura física está desgastada devido ao longo período de funcionamento da escola. Foi criado um movimento comunitário na escola “banco voluntário” visando maior envolvimento de todos, família/escola, para transformar tanto o espaço físico quanto a postura dos envolvidos frente à aprendizagem dos educandos.

Ao analisar o PPP, lemos repetidas vezes a palavra democracia e algumas questões relacionadas aos direitos e aos direitos humanos, como: escola de qualidade para todos, respeito às diferenças, cidadania e dentre outros, o reconhecimento dos princípios da igualdade, da liberdade e do respeito à pluralidade de ideias. No entanto, não foi sinalizada em nenhum momento a palavra direitos humanos. Porém, o fato de se ver tais questões sendo inseridas nas propostas pedagógicas da escola, já pode ser considerado um começo para serem reconhecidas na prática. O que se faz necessário é refletir sobre como transformar esses discursos, reproduzidos mecanicamente, em projetos e propostas escolares, numa vivência de sentidos.

Conforme Scavino (2007), para além da denúncia e da proteção dos direitos, ainda é preciso alavancar uma efetiva promoção de educação em direitos humanos, a partir de metodologias, fundamentos teóricos e experiências práticas que permitem configurar esses processos.

Com base na formação, por meio da reflexão-ação-reflexão das práxis educativas, as professoras reconheceram que a instrução por meio da transmissão do conhecimento se perpetua na

escola. Tal reflexão remete a uma ação de mudança na prática educativa. Logo, se a escola visa preparar o educando, como enfatizado no PPP, para uma inserção na sociedade de forma ativa e produtiva, há de se buscar uma educação emancipatória e para além dos aspectos, puramente, cognitivos. Uma vez que se propõe uma educação que se preocupa com a humanização do indivíduo inserido no ambiente natural e cultural, entendemos que, além das competências e habilidades a serem ensinadas, deverá proporcionar a construção de atitudes e posturas de vida. Dessa forma, concordamos com Neto (2007), ao propor que deve-se levar em consideração questões sociais mais amplas, uma vez que a escola é um espaço para concretizar a cidadania democrática e os direitos humanos.

Nesse sentido, não se deve idealizar educadores para um compromisso de transmissão de conteúdo e de disciplinamento, mas, a partir de um processo educativo crítico, de troca de experiência (Candau, 2008). Uma relação dialógica entre educador e educando descaracteriza posições autoritárias. Do contrário, a perpetuação de um ensino alicerçado apenas na instrução, instrumentaliza o sujeito para atuar dentro de um contexto puramente complexo, consumista, individualista e capitalista (Freire, 1981a, 2002).

Outro fator a ser destacado é a incoerência ao almejar uma educação contextualizada e dialógica, ao mesmo tempo em que se propõe uma assimilação dos documentos normativos, apropriação do currículo e diretrizes pedagógicas para tornar os parâmetros dos professores menos subjetivos e livres de juízo de valor. Considerando, ainda, que esse processo é democrático.

Acreditamos que a associação da democracia a uma prática educativa imparcial que sugere uma padronização dos processos de aprendizagem diverge, completamente, da democracia que, atualmente, se almeja nas escolas. Pois, como destaca Bittar (2007) uma educação que não seja emancipatória, que não propõe desafios, mobilização e mudanças é, simplesmente, fábrica de reprodução das ações já conhecidas e padronizadas.

No entanto, diante de modelos escolares, que ora propõem uma nova postura pedagógica, ora assumem visões tradicionais em relação aos sujeitos de direitos, deve-se admitir a necessidade de considerar o tempo para se aprender e para dar sentido ao ser democrático, ao ser tolerante, e, dentre outros, ao ser que coopera com o outro. Isso pode ser visto em uma vivência cotidiana e significativa dos direitos humanos no contexto escolar (Pedroza & Chagas, 2012).

Em relação ao processo de aprendizagem, o PPP faz referência aos teóricos Vigotski e Piaget, mencionando superficialmente, sobre a importância das relações sociais, a linguagem no desenvolvimento intelectual e definindo sobre a ZDP de Vigotski. Apresenta esse conhecimento como uma breve reflexão teórica do desenvolvimento infantil e acrescenta outros documentos vigentes como norteadores da ação pedagógica. São eles: Diretrizes pedagógicas, Diretrizes de Avaliação, as

Orientações Curriculares e as estratégias Pedagógicas do BIA (Bloco Inicial de Alfabetização), as OP das EEAA, OE e Sala de Recursos.

Quanto à superficialidade com que as teorias são tratadas ou sugeridas nas práticas pedagógicas, o espaço de reflexão-ação-reflexão da formação docente, proposto no PPP é um importante passo para atingir essa vivência de sentido.

As questões em destaque no PPP, como: escola de qualidade para todos, respeito às diferenças, cidadania, o reconhecimento dos princípios da igualdade, da liberdade e do respeito à pluralidade de ideias deverão ser, de fato, vivenciadas na escola. Para tal, é fundamental nos atentarmos para como os educadores se apropriam desses temas e de que forma os desenvolvem no cotidiano escolar (Vaidergorn, 2010).

Quanto às sugestões para utilização dos recursos financeiros consideramos que são reivindicações por direitos. No entanto, notamos que a comunidade escolar se dividiu em grupos de interesses, requisitando direitos não para o todo, mas para as partes. Com base nas ideias de Bezerra (2008) podemos dizer que as questões relacionadas aos direitos humanos, em sua maioria, se tornam contraditórias frente aos diferentes interesses sociais, causando muitas tensões entre interesses públicos e privados, entre o bem comum e o individual.

Portanto, a escola precisa problematizar essas questões de direitos de modo coletivo, como um bem maior para todos, uma vez que há sempre em seu discurso a participação da comunidade escolar. Daí a importância da noção de direitos humanos se fazer a partir de uma consciência crítica, onde a sociedade busque em seus erros e experiências reconstruir caminhos para uma melhor qualidade de vida, mediante a vivência cotidiana desses direitos. (Demo, 2004).

2 – OBSERVAÇÕES REALIZADAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Na observação do recreio, percebemos, de um modo geral, que o convívio entre as crianças é de respeito e de amizade. Foram presenciadas, devido à correria no pátio, algumas quedas, mas sem muita gravidade; algumas brigas entre alunos; alunos menores sendo coagidos pelos maiores; muitos alunos se defendem falando que vão chamar a tia (professora de apoio pedagógico, que fica em uma sala de apoio e atende alunos com problemas de comportamento e outros). A resolução de tais conflitos, muitas vezes, acontece de forma bastante natural entre os alunos, que vão à sala de apoio e procuram a professora, que conversa com eles e se for necessário chama a professora do discente e os responsáveis na escola.

Muito embora haja um espaço de escuta dos estudantes, onde cada um conta a sua versão do acontecido, não há um momento de problematização junto aos educandos envolvidos. Ou seja, a

professora do apoio pedagógico chama a atenção de cada um, principalmente, do que foi considerado mais culpado e os alunos voltam para a sala de aula, muitas vezes, sendo privados de algo para pensar no que fez. A causa maior do mau comportamento, muitas vezes, é sempre do discente e, conseqüentemente, da família.

Em relação ao espaço físico da escola, ele deveria ser mais bem aproveitado para os momentos de lazer dos alunos, contudo a estrutura física, também, não ajuda muito, por ser muito antiga e precisar de grandes reformas.

Os alunos da Educação Infantil são completamente separados dos alunos do 1º ao 5º ano, até na questão física. Há uma cerca separando as salas de aula e a recreação, inclusive o parquinho é restrito à Educação Infantil. Partindo de uma observação não muito minuciosa percebemos também certa segregação das turmas de ensino especial, pois parece que eles não interagem muito com os demais alunos da escola.

Notamos, em alguns momentos de observação, tentativas de diálogos entre professora e aluno e combinados, mas ainda encontramos um alto grau de autoritarismo na relação entre educadora e educando, tanto na Educação Infantil quanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Atitudes como, ficar sem recreio, levar à direção e de imposições por meio de intimidações e de poder, ainda são bem frequentes.

Nas brincadeiras durante o recreio foi possível identificar a reprodução dessa relação de poder. Muitas meninas brincavam de escolinha ou de casinha e sempre a professora e a mãe adotavam um comportamento autoritário e imponente, falavam alto, brigavam e exigiam obediência aos comandos. Muitos alunos ou filhos eram obediente, alguns questionavam e se viam na possibilidade de questionar, considerando que era uma brincadeira. Outros abandonavam a brincadeira. Os meninos quase sempre demonstravam essa relação de poder por meio de brincadeiras um pouco agressivas e quem liderava era quase sempre o de maior porte físico. Nesses momentos de observação, notamos que poucas brincadeiras, entre os alunos, envolviam atitudes de solidariedade e de cooperação. O que se destacava mesmo eram atitudes de competitividade e de poder de um sobre os demais.

Diante dos momentos de observações, aqui mencionados, verificamos que as situações conflitantes giram principalmente em torno de dois aspectos: o autoritarismo da professora e a preocupação dos envolvidos no cotidiano escolar de se voltar mais para um cuidar paternal do que um educar em função do processo de ensino-aprendizagem.

O autoritarismo da professora foi inclusive mencionado no PPP da escola, a partir da formação por meio da reflexão-ação-reflexão das práxis educativas quando verificaram que a herança autoritária ainda persiste na escola. Com isso, almejam uma escola dialógica que permita o aluno ser protagonista nesse processo. Esse desejo explicitado no PPP traz uma possibilidade de problematização dos

conflitos vivenciados entre aluno-aluno, aluno-professor e entre os profissionais da escola. Tudo isso vai de encontro às ideias de Bittar (2007) e de Freire (2002) ao discorrerem sobre uma relação dialógica em detrimento a uma cultura do antidiálogo e a intangível autoridade do professor.

Enfim, para os discentes serem protagonistas, e, até mesmo, não mais segregados, como verificamos com os alunos com necessidades educacionais especiais é preciso que se concretize uma nova pedagogia na escola e, principalmente, uma mudança de comportamento de todos os envolvidos. A educação para a liberdade ou educação problematizadora, proposta por Freire (2002), diferentemente da dominadora, prioriza uma relação horizontal, não admitindo o ser abstrato, isolado e desconectado do mundo. Do mesmo modo, nega um mundo como uma realidade alheia aos homens. Em relação à segregação de alunos, concordamos com o que foi apresentado por Vigotski (1931/1995) a respeito do compromisso que a escola tem de educar para o desenvolvimento das funções mentais superiores e não se limitar às funções elementares.

Como ressalta Benevides (2007), a escola pública é um espaço privilegiado para promover um espírito mais igualitário em função de uma convivência diária com a diversidade. Ao destacar sobre a vivência da igualdade, da tolerância e da solidariedade, observamos que o espaço do recreio é um momento importante para se constituir e vivenciar direitos humanos, inclusive em relação ao respeito às diferenças. Por conseguinte, faz-se necessário uma construção cotidiana de uma cultura de direitos humanos e da sua transformação num valor ético que se propague em todas as vivências sociais.

3 – ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS, FUNCIONÁRIAS E PAIS

3.1 – Concepções sobre criança

✓ Professoras:

Nas entrevistas com as cinco professoras do Ensino Fundamental, percebemos que a concepção de criança se apresenta de forma consensual e relacionada à ideia de um ser puro, em formação, que precisa de cuidado. Um aprendiz que vive, basicamente, para brincar e aprender regras.

Essa visão de ser puro em formação pode ser exemplificada na fala de P1 ao enfatizar que a criança é:

P1: [...] uma buchinha, né? Uma esponja, né? Quando você põe ela, assim na água ela suga tudo. Tudo ela aprende, tudo ela, é muito fácil de ensinar, é muito gostoso [...]. Criança tem que brincar e aprender a começar, aprender... É começar a aprender as regras de convívio em sociedade.

A criança tem suas particularidades e pode ser vista como um ser que precisa do outro, de seus pares para se desenvolver e aprender, que carece de necessidades básicas afetivas, como proteção, cuidados, carinho. Contudo, ela deve ser compreendida em sua totalidade, como um ser de expressão

que pensa, deseja e sente, contrariando a absoluta dependência ao adulto que acaba por aprisioná-la aos seus anseios e desejos próprios.

Assim, inferimos que a criança ainda é, praticamente, considerada uma “tábula rasa” no sentido da definição empirista do filósofo John Locke. Ela nasce sem nenhum conhecimento e vai sendo preenchida com o saber dos adultos e o com o agir por meio das experiências vividas. Porquanto, apesar do foco contemporâneo acerca da infância ser um sujeito ativo no meio social, ainda persiste a ideia de uma criança passiva que absorve tudo em sua volta. Em Charlot (2000), fica claro que essa submissão da criança, em relação ao adulto, é uma questão social e não natural. Por haver uma desigualdade de controle e de poder entre adultos e crianças, como se percebe também em Ariès (1981). Destarte, a criança é um vir a ser, mas que ainda não é.

Por isso, acreditamos que se a concepção de criança estava relacionada, na Idade Média, à dependência ao adulto, atualmente, constata-se essa fragilidade, pureza e inocência da infância sendo concebida e reafirmada, especificamente, na escola, sob uma perspectiva mantenedora do autoritarismo do professor.

Em outras falas, surgiram algumas descrições peculiares, como a que a criança tem o direito de sonhar, de expor a sua vida e a sua vontade, mas se mostra como é por não ter consciência do julgamento alheio. Ou até que vive no mundo da imaginação e fora da realidade, um ser harmonioso como delineado na fala de P2 e P5:

P2: [...] é você ter o direito assim de ainda sonhar... De você poder expor a sua vida a sua vontade, o seu sentimento de uma maneira livre que você, é, não tem ainda consciência do julgamento alheio. Então ser criança é você se mostrar como você é [...]

P5: [...] algo harmonioso, é viver uma vida harmoniosa, uma vida assim, que a gente pode comer, brincar, divertir, ser feliz sem muita preocupação, né?

Essa vida harmoniosa, sem preocupação, fora da realidade e sem consciência do julgamento alheio restringe a vivência da infância idealizada, sem considerar as necessidades e desejos da própria criança. Como Silva (2012) nos propõe, com base em uma abordagem histórico-cultural, “a imaginação, diferentemente, do que muitos acreditam, não é um mero devaneio, um passatempo ou uma ilusão infantil. Ao contrário, ela é a base para o pensamento, a criação e o conhecimento do mundo” (Silva, 2012, p. 15). Por isso, partimos da ideia de Castro (2010) de se romper com o adultocentrismo predominante nas relações adulto e criança. Sendo necessário considerar a criança um ser social e histórico que contribui para a construção das relações do seu ambiente e participa das decisões com autonomia, em especial na escola.

Assim, devemos ampliar os direitos e deveres da criança para além daqueles relacionados à brincadeira e ao cumprimento de regras, no sentido de não serem consideradas apenas seres com

funções a desempenhar, como a de brincar, a de ser filho e a de ser aluno. Portanto, é preciso se desfazer de noções formativas de criança e de infância, visto que, esta acaba por naturalizar a criança/infância como um produto da história, no lugar de ser vista como parte de um processo histórico-cultural. De tal modo, a criança tem o direito de se expressar, de ser reconhecida não como produto, mas como produtora de significados, que interpreta e participa da sociedade, criando e compartilhando com outras crianças e com os adultos.

✓ Funcionárias

As quatro funcionárias da escola também se expressaram de maneira deveras similar às professoras, no que diz respeito à visão sobre criança como um ser puro. Outras concepções que surgiram foram de um ser feliz, que precisa ter paz, respeitar os adultos, ter responsabilidades, não só direitos. Constatado nas falas de F1 e F3:

F1: [...] uma folha branca a ser preenchida e aí a gente não sabe como, né? [...] que a gente vai preenchendo, no decorrer dos acontecimentos da vida daquela criança ela vai sendo preenchida. Tanto na escola, na rua, né? No lar [...] Eu pelo menos quando era criança, eu não tinha noção do que era, né? A gente nunca teve quando a gente é criança.

F3: Ser criança é ter o espaço, assim, de poder brincar, é ter um pouco de responsabilidade, assim, vamos dizer... Saber respeitar, também né? Seus direitos, né? Respeitar os adultos, ter as suas atividades tudo no horário e pra mim é ter seu lazer, que criança tem que ter seu lazer e estudar também, né? Ser criança abrange um pouco de tudo, né? Só isso

Entendemos que a criança é constituidora dos processos culturais e não deve ser tratada como um ser ingênuo que precisa ser meramente controlada e treinada. É importante sublinhar que não está se falando de uma criança que deve enfrentar os problemas do mundo, mas uma criança que coopera com o outro para enfrentar o mundo constituído por processos simbólicos.

O que questionamos até aqui, é que o conceito de ser puro, como um ser a ser preenchido, precisa ser revisado. Partindo-se dos estudos de Charlot (2000), Pulino (2003) e Melo (2010) percebemos o quanto as concepções de criança ainda precisam deixar de ser determinadas socialmente com base nos anseios dos adultos e, enfim, dos interesses sociais, econômicos, culturais e políticos de uma sociedade. Ou seja, em vez de tentar adequá-las a um cidadão adulto bem adaptado, deve-se priorizar a infância da novidade, da criatividade, da imaginação. Por isso, Pulino (2003) evidencia que ao socializar as crianças deve-se ter a preocupação de preservar a sua infância, a formação da sua identidade, chamando-as ao diálogo e ao compartilhamento de experiências. Da mesma forma, Melo (2010) destaca que as crianças devem ter a oportunidade de fazer suas reclamações, postulações, cobranças de responsabilidades e de oportunidades para expressão de suas opiniões, desvinculando seus interesses, somente, a partir da compreensão do adulto.

✓ Pais

Quanto à fala dos cinco pais, além de trazerem a ideia do brincar, dos cuidados básicos, de ter responsabilidade e obedecer aos adultos, foi possível verificar opiniões que se diferenciaram das falas anteriores. Alguns pais apresentaram uma concepção de criança como sendo mais participativa. Essa participação está relacionada com o fato da criança aprender a se expressar, para que, futuramente, na fase adulta saiba se expressar. Além disso, ter direito a fazer escolhas. Essa concepção pode ser exemplificada na fala de R1 e R4:

R1: [...] Criança tem direito de escolha, ela tem que se expressar [...].

R4: [...] a gente aprende com eles e eles aprendem com a gente. Uma criança tem que se expressar porque se não cresce aquela criança reprimida, no futuro não sabe nem como vai agir em certas situações, como vai opinar, fica aquela criança tímida, né? [...].

Analisando essas opiniões dos responsáveis e confrontando com as falas anteriores, presumimos que a escola ainda é vista, por muitos professores e funcionários que nela atuam, como um espaço de ensino unilateral. Defendemos, portanto, que é preciso considerar a criança como um sujeito social capaz de se expressar e acreditar que ela se constitui na relação com o outro; tanto no aprender quanto no ensinar.

A participação, associada às relações interpessoais, muitas vezes, esbarra nas relações de poder entre adultos e crianças. Assim sendo, os espaços de convívio social da criança não podem ser um obstáculo para a sua participação, pois há uma insistente cultura de marginalização da infância, nos espaços institucionalizados.

Requer acentuar que a criança não pode ser pensada, somente, como um vir a ser, mas o que ela é hoje, o que ela representa enquanto criança para o meio social. Pulino (2003) ressalta o quanto os adultos classificam e reduzem as crianças ao projeto de adulto, em que elas são educadas, moldadas para chegarem a um adulto ideal, socialmente esperado. Essa discussão remete à velha frase de Pitágoras que, muitas vezes, é vista nos murais da escola e repercutida entre os professores: “*é preciso educar as crianças para que não seja necessário castigar os adultos*”.

Assim, é importante que se vivencie a proteção e o respeito de modo que a criança possa praticar, inteiramente, o seu direito de viver que deve considerar a sua participação ativa na vida, ou seja, permitir que a criança imprima a sua marca no mundo mediante o agir, o pensar e a livre expressão do diálogo (Dallari & Korczac, 1986).

Outro fator mencionado por alguns pais foi a relação que eles fizeram com a própria infância, evidenciando que não tiveram infância porque tiveram que trabalhar ou ajudar nos afazeres de casa, por não possuírem as coisas materiais que os filhos têm hoje; por não poderem brincar, sonhar e, até mesmo pela falta dos cuidados básicos, como alimentação, moradia e estudo. Tais relatos

demonstraram um momento de angústia, de tristeza, principalmente, no momento em que marcaram uma pausa em suas falas, como vemos abaixo em R3 e R5:

R3: [...] Acho que (pausa) igual no meu caso eu nunca tive infância, tive que fazer as coisas dentro de casa, o que a minha filha têm eu nunca tive, em casa, sabe? [...] Acho que ser criança é você ficar, se divertir, brincar muito, saber, acho que é isso, que eu nunca tive essas coisas.

R5: [...] de... , de ter o (pausa) o que eu não tive, sabe? Porque a minha infância não foi das melhores, ai assim eu acho que toda criança tem direito o que eu não tive sabe? Alimentação, moradia, estudo, brincar, não precisar trabalhar que nem eu tive que trabalhar..., essas coisas.

Contudo, apesar de ainda se presenciarem muitas negligências para com a infância/criança, as mudanças socioculturais contribuíram para uma melhor compreensão desta, como a necessidade de ver a criança um ser subjetivo, com particularidades na medicina, no vestuário, no lazer e, até mesmo, a criação de leis específicas.

O principal marco de lei para a criança, no Brasil, foi o ECA, que resguarda os direitos básicos do ser humano e os direitos especiais em condição peculiar do ser em desenvolvimento pessoal e social. Com isso, além dos direitos comuns a todos, as crianças têm direitos especiais que devem ser garantidos pela família, estado e sociedade (Pereira, 2000).

Mas, inferimos que não basta a criação de leis, pois em alguns lugares como no Brasil, ainda existem crianças sendo submetidas a essas situações relatadas pelos pais. Portanto, a simples admissão de uma legislação, declaração ou convenção não define a mudança de uma cultura.

Várias concepções de crianças/infância ouvidas até aqui definem esse ser em desenvolvimento, muitas vezes, como incapaz de agir, interagir, descobrir e transformar o mundo. Para alguns, esta é uma etapa da vida cercada de fantasias e liberdade, para outros a criança ainda é vista como um adulto em miniatura. Outros pensam na criança, somente, como uma projeção para o futuro. Contudo, essa preocupação revela, também, que a proteção à criança não deve servir de desculpa para o controle ou destituição da sua criatividade, muito menos a indiferença pode ser confundida com o respeito à sua liberdade (Dallari & Korzacz, 1986). Sendo assim, o destaque atual a ser discutido não está somente na criança operária e sem particularidades frente ao adulto, mas também numa infância limitada à proteção e à tutela, sem participação ativa na sociedade, como sujeitos de direitos.

3.2 – Definições de direitos humanos

✓ Professoras:

Caracterizamos nas entrevistas com as cinco professoras que os direitos humanos são sempre um dever para com o outro, ou seja, o dever se sobressai em relação aos direitos. Isto porque, desde a antiguidade verifica-se que a sociedade não se apresenta como cultivadora de direitos, mas de deveres. Tal ideia difere do que sustenta esta pesquisa, pois concordamos que é na garantia de direitos que está

implícito um dever. Ou seja, tem que pensar que a efetivação dos direitos é que promove o bem comum e a cumplicidade do exercício da cidadania.

Além disso, quando se tratou de direitos humanos, quase todos se reportaram para a questão de que os direitos humanos são para pessoas boas e não para “bandidos”, como exemplificado nas falas de P1 e P3:

P1: Direitos (risos) humanos são para os humanos e pessoas que têm, aaah como eu diria atos humanos, né? [...] O ser humano ele tem a capacidade de pensar nas consequências de seus atos. Isso é humano, aquele que não pensa, é claro que é um bandido, né? Um ser execrável tem direito têm, mas como ser humano eles deve saber que primeiro ele tem as responsabilidades. Eu acho o cúmulo do absurdo o bandido tá lá, direito a banho de sol e eu mal (risos) o meu banho de sol é a hora que eu vou tomar conta de menino no parquinho, né? [...] As regras da sociedade e todo direito parte-se do princípio que devemos cumprir primeiro com os nossos deveres para termos os direitos. Não sei se me expliquei (risos).

P3: Direitos humanos são aquilo, é aquilo que as pessoas têm que seguir é dentro dos padrões da sociedade. Então aquilo que as pessoas têm que seguir respeitando o lado do outro. [...] Direitos humanos ele está dentro dá, como se diz o que foi criado por Deus, né? Dentro dos mandamentos que Deus criou nossos direitos humanos. Então os dez mandamentos tá dizendo ali o que você pode fazer que não vai interferir na sociedade, nas pessoas, não vai ferir as pessoas. [...] então aquilo que as pessoas têm que seguir respeitando o lado do outro. Meu limite começa aonde o do meu próximo termina. Seria esse limite que seria o direito humano.

Respectivas opiniões a respeito da distinção de direitos humanos e de um direito disciplinador que exige do sujeito, somente, o cumprimento para com os deveres remetem, sobretudo às recapitulações históricas e culturais de Ishay (2006); Devine, Hansen & Wilde (2007) e Fustel de Coulanges (1996).

Ouvimos, constantemente, que a associação que se faz entre direitos humanos e “bandidos” é culturalmente brasileira e que isto é, recentemente, propagado em função dos interesses dominantes. Mas, em toda história ocidental, verifica-se que nem todos eram vistos como sujeitos de direitos, principalmente, os marginalizados. Um pensamento enraizado nas falas de muitos participantes.

Quanto à relação que se faz entre os direitos humanos e os 10 mandamentos criados por Deus, reportamos também para um passado, pois na tradição judaico-cristã os direitos se expressavam em forma de deveres como os dez mandamentos bíblicos. Estes eram interpretados, assim como nas falas de muitos professores, como o direito do outro, ou seja, onde há indivíduos cumprindo com os seus deveres, há indivíduos sendo favorecidos com direitos. Além disso, em um passado longínquo as crenças existiam para instituir regras comuns, respeitava-se pela obediência, abdicando-se das particularidades em função da razão pública.

Dessa maneira, notamos que essa visão de direitos humanos a partir dos deveres vem sendo reverberados nos contextos sociais. Nesse sentido, é preciso mobilizar-se para uma cultura de sujeitos de direitos, pois os deveres serão uma consequência das relações no espaço escolar. Do contrário,

pensar no direito, exclusivamente, como um dever para com o outro, o direito assumirá sempre uma posição de dever ser, no lugar do direito de ser. Uma postura que, realmente, contribui para os interesses dominantes.

Essa questão ‘do outro’ fica bem clara na questão de limites, do respeito ao meu espaço e do espaço do outro. A esse respeito Carbonari (2007) ajuda a compreender que o respeito ao espaço do outro não deve ter um caráter privativo, pois a liberdade e a autonomia se constroem com o outro e para todos.

Portanto, reafirmamos que é possível pensar no Eu e no Outro como sujeitos de direitos e os deveres serão uma consequência dessa relação.

As ideias de P5 se destacam das demais, no entanto o cerne da questão é o mesmo já apresentado anteriormente, pois apesar de contestar os direitos humanos como regra, obrigação, a partir de uma visão romantizada, os admite como um dever para com o outro.

P5:Primeiro. Eu acho que não deveria existir direito humano, assim, enquanto regra, enquanto uma disciplina, enquanto uma obrigação. Se a gente tivesse amor, o amor poderia substituir a palavra direito humano, quando você tem amor, você respeita o outro, você quer o melhor pro outro, né? E aí você não precisava ter uma lei, ou um estatuto, ou qualquer outra coisa que substituísse essa palavra amor. Então direito humano pra mim é a falta de amor, e quando precisa pela falta de amor a gente foi obrigada a escrever alguma coisa pra outras pessoas. Olha gente já que vocês não estão amando, a lei é essa você é obrigada a amar nesse, nesse, nesse e nesse ponto. Direito humano é quando é faltou o amor e prevaleceu a (pausa) a lógica, né? A lei. Isso aí.

A prevalência dessa lógica em forma de lei apontada por P5 é discutida, principalmente, por Maritain (1949); Viola (2007); Wolkmer (2004) no sentido de que os direitos humanos precisam ser admitidos antes mesmo de serem outorgados, uma vez que a imposição do Estado, ao configurar os direitos na lei, não anuncia um real significado de justiça, pois não leva, necessariamente, em consideração as participações populares e sim os interesses dominantes. Logo, é preciso mais do que a legitimação de um direito para que ele se consolide na prática a partir das aspirações populares.

Acrescentando às reflexões de Dallari (2000), destacamos que as mazelas sociais, muitas vezes, impedem olhar para os direitos humanos mediante um novo paradigma. Além disso, como coloca Demo (2004), os direitos humanos ainda fazem parte de um processo político histórico, em que os debates em questão se configuram em meios de ocultar barbáries cometidas.

Portanto, do mesmo modo que a ciência vem trazendo novos conceitos e aprimorando o conhecimento dos professores, é preciso reconstruir novas possibilidades de conhecimento da humanidade, como, os direitos humanos, que ainda não fazem parte efetivamente do cotidiano escolar. Por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi reconhecida há tempos atrás, no Brasil, mas só começou a ser anunciada, de fato, na década de 1980. E muitos cidadãos, assim como muitos

professores, nunca tiverem contato direto com ela. Assim, é preciso conhecer, e mais do que isso buscar outra forma de olhar o mundo.

✓ Funcionárias:

Verificamos que os direitos mais gerais, anunciados nas declarações e legislações, como direitos sociais (saúde, educação, emprego) e civis (ir e vir, segurança, liberdade de expressão) estavam bem presentes nas falas das funcionárias. Dentre eles, frisamos: direitos à vida, ao bem estar, a uma moradia, dignidade, emprego, liberdade, não ter preconceito, respeitar os limites do outro, direito de se expressar. Não foi presenciado aqui um destaque à associação direta dos direitos para com os deveres como observado na fala da maioria das professoras. O que chamou a atenção foi que na maioria das entrevistas houve certa revolta sobre a violação dos direitos humanos. As funcionárias da escola tiveram uma postura de manifestação pelos direitos humanos, de que elas precisam ser reconhecidas e respeitadas.

O olhar direcionado para os aspectos referentes aos direitos humanos, diferentemente, das professoras, pode estar relacionado ao fato de as professoras possuírem uma relação direta com os alunos e assim acabam concebendo os deveres acima dos direitos.

Assim, exemplificamos esses destaques com a opinião de F1 e F4:

F1: Olha direitos humanos, uma frase bonita, complexa. O que eu entendo é o direito a vida, a felicidade, ao bem estar, Entendeu? Pra mim são direitos humanos. Direito a sabe, a ter uma moradia, a um emprego, a dignidade, a ter uma família, construir uma família, ganhar razoável, o suficiente pra mim isso é um direito de todo ser humano, direitos humanos.

F4: Filosoficamente falando. Eu diria que é exatamente aquilo que não existe no planeta Terra. É o direito de ser respeitado como ser inteligente que se é e como ser passivo de sofrer, passivo e possível de sofrer e de sofrimento. Sabe? Direitos humanos é o direito que é negado todos os dias, para os pobres, para as minorias de um modo geral. Os direitos humanos são negados pra mim, pra você.

Todavia, com base em Carvalho (2008), Scavino (2007) é importante lembrar que para a construção de uma cultura de direitos humanos pode ser importante a reivindicação, contudo mais do que isso, é fundamental a vivência desses direitos que não estão materializados. Acrescentamos a esses ideais os pensamentos de Meintzes (2007) e de Sousa, Costa, Fonseca e Bicalho (2012) que defendem que, uma compreensão com base em textos legais deve estar acompanhada do contexto, dos processos históricos e da dinâmica social da vida humana. É preciso contextualizar os direitos humanos para que eles não sejam tão abstratos, e sim que se processe e se resignifique na prática cotidiana escolar. Ou seja, eles precisam estar contextualizados para que tenham sentido, em vez de mera enumeração de direitos, ou como foi colocado pela entrevistada “uma frase bonita”.

✓ Pais:

Os pais dos alunos definiram os direitos humanos com base nos noticiários da televisão. Aqui percebemos, também, uma relação dos direitos humanos com os deveres, no sentido de que, quem erra tem que ter dever e o que for bonzinho pode ter direitos humanos. Praticamente todos os pais criticaram os direitos humanos em relação à defesa dos presidiários. Ou seja, mais uma vez se destaca a questão de que nem todo mundo tem direito a ter direito. Podemos dizer que tais concepções ainda fazem parte de um modelo cultural herdado das civilizações antigas, que vem se reconstituindo ao longo dos tempos. Por exemplo, prevalecia a ideia de que para merecer os direitos tinha que ser considerado uma pessoa. Tal status era definido a partir do lugar onde se nasceu, a cor da pele e as relações de poder vigentes (Benevides, 2007). A fala de R5 ilustra bem essa ideia:

R5: [...] tem muitas coisas assim que eu não concordo, porque têm muitos preso que eles faz umas coisas tão horríveis com o povo e na hora eles vão pensar que tem direito humanos. Eu peço a Deus direito por meus filhos nunca se envolver com isso porque eu não sei se eu (pausa) se existia direitos humanos pra eles não. Que em muitos casos, é não tem, acho que nem perdão tem (risos) ai toda coisa direitos humanos pra eles não sei, isso ai eu não, porque ce vê cada reportagem assim esses..., esses que pega as criança, que ma que estrupa, outros mata assim sem dó sem piedade se a pessoa não tem nada a ver. Eu acho que pra eles não tinha direitos humanos não, não tinha que existir não (risos) [...] Eu acho que seria mais pro lado dos velhinhos e das crianças e das pessoas que são, vive sua vida normal trabalhando honestamente essas coisas agora pros presos eu não sei eu não sou Deus pra julgar, mas eu acho que em muitas situação deveria existir pra eles não.

Assim, ao se propor uma educação em direitos humanos com a participação de toda a comunidade escolar, faz-se necessário debater também as discussões como os direitos humanos vêm sendo tratados na mídia. É preciso se desfazer dessa noção de que os direitos humanos não são para bandidos. Pois esse discurso não faz parte da manifestação popular, mas de uma massificação popular monopolizada por meios comunicativos sob os interesses do Estado.

Como outrora mencionado, a maioria foi contra os direitos para os presos, houve apenas um momento, na fala de R1, que estes deveriam ter direitos porque são seres humanos. Outra questão a ser apresentada é que essa relação dos direitos humanos com a mídia parte de certo desconhecimento a respeito dos direitos humanos, ou seja, a sociedade não vivencia as concepções destes, cotidianamente:

R1: Bem, eu não entendo bem de direitos humanos. O que eu, é, tem visto, tem visto pela televisão, internet, essas coisas, muitas das vezes a minha visão de direitos humanos é quando acontece algo trágico, né? Com algumas pessoas e a sociedade, praticamente, exclui aquela pessoa e chega os direitos humanos e vai cuidar daquela pessoa. É pelos seus direitos, né? Porque errar todo mundo erra, né? E muita das vezes quando erramos todos querem nos condenar e às vezes foi um momento de fúria, foi um momento de fraqueza daquela pessoa, às vezes nós olhamos e é uma atrocidade, uma coisa terrível, mas nós temos que olhar que ali teve uma pessoa que pode ter contribuído com a sociedade, mas foi um erro, né? E todos temos que ter direitos e deveres, mas muitas das vezes a sociedade de nós só queremos ver os deveres e não os direitos. Só queremos vê aquilo que nós temos que fazer, mas quando chega a hora do

direito mesmo, todo mundo a mais, vamos dizer uma pessoa mata uma pessoa, corta, isso e aquilo, mas aquela pessoa tem direito. Às vezes foi uma fraqueza, foi algo errado que ela cometeu, né? Eu penso assim sobre direitos humanos.

Assim, como não se tem uma cultura de direitos humanos em nosso país, torna-se mais complexo constituir na prática educativa essa cultura, com isso, essas discussões precisam ser vivenciadas na prática cotidiana. A polêmica em relação aos direitos humanos serem para defender bandidos tem que ser reconstruída começando por um discurso de garantia da vida, porque esse é o maior destaque dado aos direitos humanos: a defesa da vida.

Como colocam Moyses e Colares (2007), onde há desigualdade não há direitos humanos. Daí a importância de se ressaltar o princípio da igualdade ao se constituir e vivenciar uma educação em direitos humanos. Lembrando que os direitos humanos na contemporaneidade requerem, como destaca Candau (2007), uma concepção de igualdade que reconheça as diferenças.

Destarte, cabe marcar a importância de envolver os pais nessa proposta de vivência de direitos humanos no contexto escolar, tendo em vista que foi o grupo de entrevistados que mais apresentou dificuldade em falar a respeito do assunto. O envolvimento de todos é fundamental para o sucesso da educação em direitos humanos, e, conseqüentemente, a promoção e a proteção dos direitos humanos. Logo, é necessário um tempo para que os direitos humanos possam ser repensados, ou até mesmo conhecidos, em relação ao ser humano como um todo e não, especificamente, para uns ou outros.

3.3 – Relação entre criança e direitos humanos: a criança como sujeito de direitos

✓ Professoras:

Ao tratar desse assunto observamos uma unanimidade na visão de que as crianças são sujeitos de direitos porque estão resguardados por uma lei. Várias professoras citaram o ECA e a Constituição como garantia desses direitos, muitas vezes, em virtude da fragilidade da criança e da sua incapacidade de reclamar, isto é, por serem indefesas precisam de direitos. Como salienta Mancebo (2004), os documentos normativos e as leis são apenas instrumentos, pois os próprios sujeitos é que devem ser reconhecidos como o centro da luta. São eles que têm condições de garantir os direitos humanos.

Algumas professoras acreditam que os direitos humanos só são respeitados nas relações interpessoais quando são tratados no âmbito normativo. Ou seja, as pessoas só passam a temer e a respeitar os direitos humanos a partir das leis. Os direitos das crianças se resumem, basicamente, para muitos, em: brincar, estudar, alimentação, educação e segurança. Esses são considerados como direitos que, muitas vezes, são transgredidos pela família e pela escola por serem desconhecidos.

Essa compreensão da criança como sujeito de direitos, baseado na lei, pode ser considerada apenas um slogan por não ser claramente expresso na realidade, isto é, embora a criança esteja

assegurada por leis próprias, ainda não é possível perceber a concretização destas. Pois, o que mais se vê acontecer nos contextos sociais é a negação da infância. A participação social da criança é fundamental para que determinadas leis como o ECA sejam reconhecidas e contextualizadas a partir dos seus interesses, necessidades e direitos. É preciso constituir essas ações para que a criança não fique apenas sob a tutela de leis protetoras fomentadas por adulto, sendo completamente dependentes e sem voz.

Na fala de P2 percebemos que ela passa a ouvir a criança que não quer ficar na sala, não em função dos seus anseios e desejos, ou seja, a escuta não é mediante um olhar da criança como sujeito de direitos, mas a partir da proteção e da voz do adulto que intimida a professora por conhecer os direitos da criança. O que na verdade não são os direitos da criança que estão sendo reconhecidos, mas os deveres do professor é que estão sendo ressaltados pelos pais.

Como pode ser ilustrado com a opinião de P2:

P2: [...] Então hoje em dia, os pais e a sociedade, eles estão muito mais, é, conhecedores, desses, dos direitos das crianças do ponto de vista escolar. Então qualquer atitude que o professor tome que aparente uma, uma invasão ou uma infração, né? Com relação a esses direitos, ele é cobrado. Então hoje o professor consciente ele pensa duas vezes ante de constranger uma criança, antes de falar alto. Às vezes não é nem a intenção da pessoa de fazer aquilo, mas pode configurar um uma retirada do direito da criança, entendeu? Como se a gente não tivesse cumprindo. Então antes eu recebia uma criança na porta da minha sala, no início do ano, o pai ia embora e eu segurava ela, mesmo com carinho, abraçando, trancando a porta para ela não sair. Hoje eu já não faço isso, porque eu sei que é resguardado o direito da criança de ficar ou de ir embora com o pai. [...] Então hoje em dia até determinadas estratégias pra contribuir pro um melhor comportamento do aluno, ela tem que ser muito bem pensada, né? A gente vê a super Nany aí ensinado a cadeirinha do pensamento, o cantinho do pensamento. Então é como eu estou te falando a gente tem que pensar bem, conhecer bem a lei, que às vezes a gente falha nisso.

A noção que se tem de direitos humanos e de sujeitos de direitos é de um direito outorgado para que seja cumprido (Viola, 2007). Além disso, a maioria se restringe aos direitos fundamentais. Estes por mais fundamentais que sejam, precisam ser contextualizados, constituídos e vivenciados por todos os atores da escola de forma gradual e reflexiva. Quando se fala em direitos humanos previstos nas legislações ou declarações, eles não podem ser vistos como algo dado para o homem, mas devem ser considerados como uma conquista para que sejam garantidos em nosso cotidiano.

Aqui surge a importância de se reafirmar que o direito proclamado, por si só, não se concretiza no cotidiano, principalmente, o conjunto de direitos reservados às crianças se visto dessa forma, somente, como um ato de proteção, como um dever a ser cumprido pelo outro. Por esse motivo, mais do que conhecer direitos, o educador necessita considerar as crianças como atores e cooperadores dos seus próprios direitos. Respeitar a criança como constituidora de direitos é desconstruir pontos de vistas tradicionais e antigos de hierarquização do poder tutelar do adulto sobre a infância.

Logo, não são os direitos anunciados pelas legislações que não estão sendo levados em consideração ou que são desconhecidos pelos adultos. Mas, nos simples momentos relacionais entre crianças e adultos e em suas vivências cotidianas é que se presencia o quanto ainda é forte a posição do educador enquanto detentor do saber e de concessões e de estabelecimento de regras. Ainda que sejam apresentadas, em algumas falas, uma noção de direitos humanos a partir da natureza humana:

P2: Assim, eu vejo isso, é, de duas formas. A criança sujeito de direito legalmente porque existem documentos que preservam esses direitos da criança como o ECA, né? Como a própria Constituição. E a criança ela tem seus direitos do ponto de vista humano, também, né? Então a criança tem esses direitos reservados, preservados por lei e que muita gente às vezes até desconhecem, né? São direitos tão sublimes, tão sutis que às vezes os adultos não se dão conta de que são direitos das crianças, como brincar, estudar, se alimentar, vestir, né? Ter uma vida é, tranquila, né? Sem grandes agitações que às vezes você vê um ambiente familiar ou escolar que infringe esses direitos da criança, né?"[...] todo educador, principalmente, nós que trabalhamos com crianças, nós devemos nos interar em conhecer mesmo quais são esses direitos que as crianças têm, né?

P4: [...] a criança é ingênua, às vezes ele não sabe como agir, por conta da própria idade, como agir, eu acredito assim, que a postura, que a mudança tem que partir do adulto em relação à criança. Até porque a criança vai ser um adulto no futuro vai tá na sociedade, interagindo na sociedade. E tudo isso vai depender de como, que vida, né? Do quê que ela passou na infância. Então com toda certeza a criança tem, o direito dela tem que ser respeitados. Infelizmente às vezes a gente tem que criar leis, né? Leis pra que sejam, coisas que seriam, é, por natureza de direito da criança, às vezes a gente tem que colocar lei, tem que colocar no papel pra que ela seja cumprida.

Desse modo, um dos grandes desafios para a prática educativa em direitos humanos é impor limites à desigualdade de poder entre adultos e crianças em prol de uma relação dialógica que compreende a alteridade da infância e assim, concebe a participação desta à sua medida. Concomitantemente a isso, deve-se buscar uma vivência cotidiana da reinvenção desses direitos, pois isso é imprescindível para que, de fato, as mudanças venham a acontecer.

Pois, quando se trata de um relato mais prático ou situação cotidiana, percebemos certa dificuldade em compreender a criança, como sujeito de direitos. Como já foi dito anteriormente, os deveres se sobressaem.

Essas concepções socialmente pré-estabelecidas acabam desfavorecendo, nas relações, a oportunidade de conhecer a criança em sua singularidade e originalidade. É comum o professor receber a criança em sala de aula e tratá-la como um ser que já conhece. Ou seja, naturaliza a criança como uma simples fase do desenvolvimento e a desconsidera como um sujeito histórico-cultural e cidadã de direitos.

Na fala de P1 verifica-se certa fuga ao tema diante da dificuldade de falar sobre a questão da criança como sujeito de direitos, se restringindo basicamente ao cumprimento de regras:

P1: [...] Muitas vezes eu falo [...] é, a escola, os pais que são responsáveis, mas a escola, também, mas existe uma enorme diferença, porque muitas vezes os pais estão, é deixando, né? Tão entregando os seus filhos pra que a escola os eduque e o educar pra mim existe uma questão muito diferente, né? [...] É, é, a escola instrui a família educa. [...] Seria assim no caso, né? De dá bolsa, renda minha, né? Da material escolar, a escola alimenta, né? Eles têm os lanches aqui, tem lanches na escola todos os dias, a gente tá ensinando educação, mas nem por isso lá no local de pai e mãe, tá escrito escola. [...] Que é uma questão puramente de lei, de onde vêm os recursos pra poder exatamente dá direito a essas crianças de entrarem mais cedo a escola e tarem aproveitando mais a educação. E a criança ela tem todos os direitos, mas a gente tem é onde a gente também já tem que começar, tanto que eu falo que a educação vem de berço. Quem dorme em berço é? Bebê. É de bebê que se ensina, é de bebê que se educa. Então se vai falar pra ele sim, não, isso pode, isso não pode e ele tem que entender as regras. [...] quando eu fui criada meu pai falava assim é “menino não tem que querer, criança não tem que querer” E eu não eduquei os meus filhos assim, não que não respeitam, não são santos, mas longe de receber reclamações constantes como infelizmente aqui a gente as vezes faz. [...] A criança come aquilo que quer [...] Oh! Já expliquei agora você entenda e pronto e acabou” não vou ficar repetindo porque é quando ela tá tentando, né? Testando o limite e tentando acabar com a nossa paciência, então ela, até que ela nos vença, mas, então o que que acontece a família a sociedade em si tem que entender que. É aquela história, né? Torce o pepino..., ou então, pau que nasce torto, se você desentortar não precisa de cortar, né? Você já deixa ele aí ali nos moldes de uma sociedade. Interaja com essa criança, viva com ela, não é só faz o que eu to te mandando, [...]olha nos olhos dessa criança explique a vida como ela é, explique o motivo de não se atravessar uma rua, explique porque que você pega no braço e não na mão, ponha sinto de segurança. Ensine as regras que vai ser, né? Pitágoras já falava, né? “Eduque, eduque as crianças para não punir os adultos”, certo.”

É importante destacar que o fato de se levantar questionamentos a respeito das muitas opiniões voltadas para o cumprimento de regras, não quer dizer que elas não façam parte da proposta de constituição de uma prática educativa em direitos humanos no Ensino Fundamental. O questionamento maior gira em torno do estabelecimento de regras somente a partir de uma imposição do adulto. As regras precisam ser constituídas e contextualizadas junto às crianças, a partir de verdadeiros combinados e, portanto de uma consciência crítica do porque e para que elas precisam respeitá-las. Moldar as crianças de acordo com os padrões sociais remete a uma postura autoritária do adulto em relação à criança, no entanto, o extremo não pode ser considerado, também, uma atitude correta. Ou seja, deixar a criança fazer o que bem quer.

Chagas, Pedroza e Branco (2012) ressaltam que no lugar de regras pré-estabelecidas, elas devem ser construídas para fazerem sentido aos cidadãos. Tal atitude é essencial para a democracia, visto que a sociedade está habituada “a delegar o nosso poder decisório a um representante e não participar da organização da sociedade, mas sim receber as regras na forma de leis que nos são impostas” (p. 79). Nesse sentido, é preciso que as crianças vivenciem práticas democráticas participativas no cotidiano escolar para que se apropriem do poder de decisão na construção de meios para que seus direitos e de seus pares sejam respeitados. Por isso, os combinados ou regras de sala de aula ao se basearem nesses pressupostos alcançarão mais possibilidades de uma construção coletiva

mais justa para todos.

✓ Funcionárias

As funcionárias da escola manifestaram opiniões relacionadas à criança, como sujeito de direitos de forma bastante peculiar. No entanto, muitas apresentaram uma concepção de criança com direitos e não de sujeito de direitos que participa do processo de constituição dos direitos a partir dos seus desejos e anseios.

F2: Assim, eu acho que o direito começa a partir do momento que ela é gerada. Se ela foi gerada ela tem o direito, né? De continuar a vida de ter educação, de ter saúde, de ter segurança. [...] A mãe da gente é que começa a dá uma nova vida pra gente e a partir daí você vai tendo os direitos de. E muitas vezes esses direitos são cortados, né? Através do aborto que é ilegal [...] já tem que, tá aquele ser na sua barriga, já pronto pra exercer os direitos que tem né? Que acho que a partir do momento que você nasce você já tem direito adquirido de ser registrado, né? Ter seu registro de nascimento, que é o seu primeiro documento.

A criança é vista como sujeito de direitos para F2 a partir do momento em que ela é gerada, e quem permite esses direitos a ela, é o adulto, em específico, a mãe que proporciona o direito à continuidade da vida, à educação, à saúde e a segurança. Uma posição, já comentada anteriormente que é de um sujeito de direito tutelado pelo adulto e baseada somente nos direitos fundamentais que, segundo a Constituição de 1988, devem ser garantidos pela família e pelo Estado (Brasil, 1988, Art. 227).

F2 acrescenta ainda que a criança tem que lutar por seus direitos e se não conseguir, o responsável tem que buscar por ela:

F2: [...] Ela vivendo em sociedade, ela tem que ir em busca desses direitos. Quando criança não pode ir em busca, mas tem alguém responsáveis por ela pra ir buscar esses direitos. [...] Então pra mim o sujeito de direito é esse que vai em busca do seu direito, né? [...]

Entretanto, é fundamental evidenciar que a participação da criança não pode ficar apenas na reivindicação, pois esta tem que ser considerada, também, constituidora desse processo. Dessa forma, os direitos humanos passam a ser contextualizados, e, conseqüentemente, significativos na e para a infância. Além disso, não é um processo que acontece de forma isolada do adulto, mas de forma inter-relacional. A concepção de criança, como sujeito social e de direitos a particularizam como seres que sentem e pensam de uma maneira própria.

F3 traz uma referência de criança marginalizada. Ao falar desta criança, acredita que seu direito seria de ser institucionalizada e só sairia do internato quando estivesse preparada para a sociedade, em vez de ficar na rua fazendo a sua vontade. Aqui não constata um sujeito protagonista de seus direitos, mas uma infância que tem que ser amordaçada, domada e treinada, para então, apenas na maioridade, estar preparada para viver em sociedade:

F3: [...] Eu acho que as crianças deveriam ter um colégio, assim, um internato pra elas ficarem lá pra ler, aprender a estudar e só sair só na maioridade quando estivesse preparada para o mundo, não que as crianças fizesse a vontade delas, ficar na rua, dormindo na rua, aprendendo besteiras e não ter ninguém pra investir nelas. Porque são pouquíssimas as entidades que tem pra investir nessas crianças.

Essa fala nos remete à criação dos primeiros internatos, entre os séculos XVIII e XIX, apontados em Ariès (1978) quando a socialização da criança baseava-se na moralização a fim de impedir maus comportamentos que poderiam comprometer a ordem social. Mesmo com a criação da escola, ainda persiste a unificação dos padrões universais de conhecimentos e comportamentos, para a precaução e moralização do povo.

Podemos inferir que o ECA foi um importante instrumento para eliminar essa cultura de institucionalização da criança e do adolescente, pois, seus princípios destacam a proteção integral da criança, preservação dos vínculos familiares e comunitários e o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos e cidadãos (Brasil. 2006).

Na fala de F4, pontuamos uma concepção de criança, como sujeito de direitos equiparado ao adulto, no sentido de que a criança, também, é humana e tem inteligência, portanto, ela tem os mesmos direitos dos adultos. Por isso, ela merece ser respeitada como ser humano, ser pensante e ser sentimental apesar de ser pequena e não ter a experiência do adulto. Apontando ainda, que em algumas famílias as crianças não têm o direito de se expressar, mas de ficar calada:

F4: É como pra adulto. A criança não deixa de ser humana, não deixa de ser inteligente porque é criança. Ela só não tem ainda a vivência que o adulto [...] E a criança não é diferente do adulto. Ela merece exatamente ter os mesmo direitos humanos que um adulto tem, ou seja, ela merece ser respeitada como um ser humano e ser pensante [...] Tem família aqui que a criança tem o direito de ficar calada. Ela tem o direito de concordar e ficar calada. “Eu não te perguntei nada menino, mas, cala a boca menino”. O direito da criança é o mesmo do adulto, ser respeitado como ser pensante e um ser sentimental. Esse é o direito que nós temos [...] Tanto quanto o adulto, precisa ser respeitado quanto negro, quanto deficiente. Ela só é pequena, mas ela não deixou de ser humano.

Aqui, percebemos uma definição de criança, como sujeito de direitos que deve ser respeitada e ouvida tanto quanto o adulto. Apesar de compreender a intenção da entrevistada em dizer que criança é como o adulto, no sentido de que ela não deve ser desconsiderada na questão de direitos e de ser ouvida por ser criança, não se pode deixar de ponderar as particularidades da infância, pois é preciso construir essa relação entre adulto e criança, repetindo, para além da sua condição humana, o seu lugar na sociedade enquanto criança.

✓ Pais

Quanto às entrevistas com os pais, encontramos também uma ênfase nos direitos básicos, como o direito de estudar, brincar, alimentação, além de destacarem o direito de expressão, uma vez que na

educação mais antiga, a criança não podia falar. Ao se destacar o direito de estudar, de brincar e de se alimentar, cabe questionar: qual é a especificidade desses direitos que farão sentido para esta comunidade escolar, em especial, para as crianças? O que é preciso ser debatido com as crianças, no cotidiano escolar, a respeito desses direitos, para se constituir direitos humanos significativos para o ensino fundamental?

Na fala de R1, externa-se o reconhecimento de que nem sempre a criança foi vista como um sujeito de direitos, mas é preciso que ela conheça desde a infância seus direitos e deveres.

R1 [...] muitas das vezes a criança fica deixada de lado, né? Primeiro o direito do pai, o direito da mãe e as crianças vão ficando, né? E a criança, ela tem que aprender os seus direitos, ela tem que aprender a lutar por aquilo que ela possa não só pra si mesmo, pro seu lá pra sua casa, mas também pra escola, melhorar a escola, melhorar a sua rua. Ela tem que aprender a lutar por isso, ela tem que aprender a lutar, vamos dizer pela natureza, né? Pelos seus objetivos, é um direito da criança isso também, porque vai crescendo, vai crescendo e quando chega os seus 16 anos, que ela tem o direito a votar, mas ela não sabe nem o que é isso. Muito de nós adultos não sabemos por que não foi instruído isso na infância. Quando tem uma criança que é ensinada desde pequena, aí sim, ela vai saber o que é direito é deveres. Então ela tem que aprender a lutar pelos direitos dela e também da sociedade, porque a criança, ela tem uma voz forte.

A partir dessa fala, conjecturamos um caminho para uma nova visão dos adultos em relação à participação das crianças, tendo em vista, que uma das maiores limitações em relação a essa participação da criança é a detenção de poder dos adultos. O que compromete uma maior atuação social e política da criança na sociedade, ou seja, compartilhar essa relação de poder com a criança poderá afetar o autoritarismo e a tutela do adulto sobre as crianças.

Uma questão pertinente apresentada na fala de R3 emerge um entendimento de que não basta apenas lutar pelos direitos de brincar da criança, mas para os seus desejos e anseios nesse brincar e isso só irá se consolidar se a criança for autora nesse processo. R3 destaca que a sua filha não tem mais parque para brincar e isso é um direito dela:

R3: Que hoje em dia pra você ter alguma coisa é meio difícil, né? [...] Tanto na saúde, como em educação como em outras coisas. [...] Não tem mais parque pra crianças brincar, minha filha fica falando, mãe não tem mais parque pra brincar aqui na escola, porque eles tiraram. E é um direito que ela tem.

Assim, observamos que o parquinho da escola foi cercado e é limitado apenas para as crianças da Educação Infantil, ou seja, os adultos determinaram que apenas as crianças da Educação Infantil tivessem o direito ao parquinho, as dos anos seguintes não têm mais esse direito.

Desse modo, notamos que ao mesmo tempo em que se está diante de novas posturas em relação à criança como sujeito de direitos, se esbarra em concepções tradicionais de reconhecimento da infância. Apesar de, em muitos momentos, ser presenciada uma compreensão de participar das

decisões, de ter liberdade de expressão, de ser capaz de ensinar, ainda se verifica, na maioria das vezes, os adultos decidindo quais são os direitos da criança e reforçando os seus deveres.

R4 destaca que frente aos descasos para com a minoria, foi se formando uma cultura de proteção desses grupos mediante a criação de leis. A criança tem que ser protegida para que ela se desenvolva e seja, no futuro, um adulto íntegro. No entanto, os pais comprometem isso porque ainda educam a criança sem o direito de expressão, pois mesmo com tantas informações esse comportamento se perpetua:

R4: (pausa) Eu, é, acho que foi necessário, como nós somos cidadãos, acho que à medida que foi passando o tempo foi se vendo a necessidade de proteger esse indivíduo, assim como é tem os direitos da mulher, né? [...] Então a sociedade teve que colocar isso, porque tem adultos que não que não respeitam a idade pra, que a criança tem o seu desenvolvimento então se não se respeitar isso a gente não vai ter um adulto íntegro né? Capaz também de devolver isso pra sociedade. [...] Então os pais, é, de hoje, que hoje é que se fala muito nisso, é, ainda trás muito da educação, daquela educação de que criança não fala. Eu tenho experiência mesmo na minha família que eu já ouvi do meu sogro, que criança é você, enquanto um adulto fala a criança tem que ficar calada a criança não pode chegar e falar alguma coisa não respeitando que é o adulto ali, dois adultos conversando. [...] falta a mudança de hábito da pessoa, por mais que a gente converse sobre isso, as pessoas ainda não, ainda não, não tiveram essa mudança no comportamento.

Assim, esperamos que as transformações econômicas e sociais, ocasionadas pelo avanço da ciência, possam transformar, também, os processos educacionais da criança para que ela seja realmente um sujeito de direitos, enquanto sujeito social. A educação favorecerá emancipação e a autonomia dos alunos quando buscar uma educação para a libertação em vez de se preocupar somente em servir à lógica do capital (Penteado & Guzzo, 2010).

Desde a promulgação da constituição de 1988 a educação, como um direito de todos, visa um ensino voltado para o desenvolvimento integral do aluno e do seu exercício da cidadania, rompendo com uma instrução voltada para o mercado de trabalho (Dias, 2007).

Com base nesse ponto de vista, acreditamos que a criança, como sujeito social de direitos, não deve ter mais seus direitos preservados somente em função de um vir a ser, mas de um ser que pode contribuir para a sociedade, não como um produto, mas como constituidor. Por conseguinte, os direitos da criança não se resumem à proteção, à tutela do adulto, mas na garantia de que ela possa ser feliz, de participar da sociedade a partir dos seus desejos, das suas necessidades. Por exemplo, ter um parquinho para brincar e não somente o direito de brincar. Esse é o diferencial de uma criança protagonista da constituição que vivencia seus direitos no ambiente escolar. Desse modo, ela deve ser vista sim, como um sujeito de competência, de capacidade e de responsabilidades, em vez de um ser indefeso completamente, amparado pelo adulto que estabelece as suas carências e necessidades.

3.4 – Função social da escola

✓ Professoras:

Quando se fala em função social da escola, geralmente, a ênfase se volta para a formação de cidadãos plenos para serem atuantes na sociedade. Esse discurso é bastante difundido na escola, porém não foi mencionado na maioria das entrevistas. O que constatamos foi mais uma manifestação de queixa, no sentido de que o professor tem tanto a ensinar para o aluno, e ainda tem que se preocupar com a formação social deste. Ou seja, as professoras veem como mais uma responsabilidade dos pais sendo delegada aos professores.

A maioria das opiniões das professoras em relação à função social da escola encontra-se alicerçada em um discurso de proteção dos direitos da criança em relação à negligência da família. Esta é vista como a parte principal do fracasso educativo do aluno e a escola é a salvadora desse insucesso.

Um dos pontos considerados para tal situação é a questão do arranjo familiar, e principalmente, a falta de autoridade dos pais para com os filhos. Pois, isso é colocado como a maior causa dos problemas de aprendizagem e de comportamento, e quem tem que resolver é o professor, ensinando, entre outros, valores morais e de higiene pessoal. Isso fica bem ilustrado na fala de P1 que acredita que o papel do professor seria somente o de instrução:

P1: Bom. Infelizmente tudo tá sendo, E? Por conta desse desmanchar de família, dessa, dessa, que assim família é o berço da sociedade e hoje em dia, E? Infelizmente, por, é, as pessoas, agente tem que respeitar as mudanças, mas, mas, deve-se valorizar aquilo que de fato tem valor e família nos moldes antigos, era, era assim bem ou mau, é claro que muitas famílias viviam muito mal, mas tinha-se parâmetros, E? De respeito. Igual a gente sabe muito bem, eu sei, meu avô, por exemplo, bebia, não levava dinheiro pra casa, sei que meu pai e os irmãos passavam fome, inclusive a minha avó, passava muita fome e jamais levantaram a mão pro pai jamais desrespeitaram o pai, E? [...] A sociedade perdendo esse modelo, E? Padrão.[...] esses problemas atrapalham o aprendizado da criança a escola tá sendo sobrecarregada. Então, Aaah! Manda escova de dente pra escola porque a escola, a professora vai ensinar a escovar dente, é, a ensina a criança lá, E? A gente é obrigado a ensinar é trânsito, E? Ah! Datas comemorativas, nós a escola passa a ser responsável por tudo a ensinar todos os valores, você não pode bater no seu coleguinha, não faça assim, não faça assado, porque vem de casa sem aprender. [...] Os pais acham que, que, estão delegando, E? Pra escola todos esses..., essas obrigações que são dele, E? Por conta desses escangalhão que fizeram com a família e não é assim, a escola não é responsável por tudo, continua sendo pela instrução eu falo pros pais, aqui a gente vai ensinar aquilo que a televisão e vocês não ensinam, ou seja, ler e escrever. Certo?

Muitas professoras apresentaram em suas opiniões queixas em relação à família, sempre se colocando em direção oposta à família, no sentido de fazer pelas crianças o que os pais não estão fazendo, como vigiar e proteger as crianças da negligência da família, como sublinhado pela fala de P4:

P4: A escola, atualmente, tem vários papéis. Por conta de realmente os direitos das crianças estarem sendo, infelizmente, é, de não estarem sendo cumpridos e respeitados. É a escola como, além da função pedagógica dela, que é a questão do conhecimento sistematizado, ela tá

atenta com relação a criança que chega ou, por exemplo, com marca no corpo, a criança que tá faltando a aula. Então a função social, no caso dos cuidados com a criança [...] Então são dois papéis, né? Pros menores que são mais indefesos, a questão da escola tá atenta, as crianças tá vindo com fome, às crianças tá vindo suja e tá orientando, chamando a família, e, dos maiores a questão da criticidade, a criança que já vai ficando maiorzinha, ela já vai se tornando, o que, mais capaz de falar, de expor seus ideias e seus pensamentos.

Dessa forma, notamos que a relação família-escola não está sendo problematizada nos espaços educativos, sendo que a promoção de momentos que envolvem a família e a escola é essencial para a construção de processos democráticos que contribuem para essa formação de papéis de todos os envolvidos no contexto escolar.

O papel social da escola não pode ser visto como salvacionista, muito menos de resguardar a criança das mazelas da família. Tal atitude faz com que a escola provoque essa inversão de papéis em vez de contribuir para uma maior responsabilização dos pais. Por isso, uma parceira entre família e escola será o melhor caminho. As crianças estão ingressando nas escolas cada vez mais cedo e, muitas vezes, em período integral devido às questões financeiras da família, que precisa trabalhar o dia todo. Com isso, muitas vezes, fica a cargo da escola a responsabilidade de formação integral do aluno. Mas, sabemos que a escola não supre, completamente, a ausência dos pais, portanto as crianças precisam desse acompanhamento familiar para se desenvolver e aprender.

Quanto à crítica aos novos arranjos familiares, essa é uma questão que precisa ser discutida na escola para que se definam papéis no processo educativo das crianças a partir da sua realidade. Assim, consideramos a família atual e real como a apresentada por Willemam, Policani, Ribeiro & Fernandes (2007):

[...] impactada pela entrada da mulher no mercado de trabalho; pelo avanço dos direitos individuais da mulher, da criança e do adolescente; pelo divórcio; pelos métodos anticoncepcionais e as novas técnicas de fertilização; pela revolução sexual; pela industrialização; pelo êxodo da população rumo às cidades e sua periferação. Família de múltiplas configurações e constitucionalmente credora da proteção do Estado. Nessa perspectiva, a criança e o adolescente devem ser vistos de forma indissociável do seu contexto sócio-familiar e comunitário (Willemam, Policani, Ribeiro & Fernandes, 2007, p. 5517).

Ressaltamos, também, que essa manifestação das professoras em relação ao comportamento dos pais de delegar as responsabilidades de educar seus filhos para a escola, traz uma visão dualista, pois, os educadores questionam a ausência dos pais na educação dos filhos, porém questionam a sua presença na escola, no sentido de que podem comprometer a autoridade do professor. A presença dos pais na escola nem sempre se dá por meio do diálogo, mas de um monólogo em que os professores ditam maneiras de como os pais devem agir com os seus filhos, mas no contrário, eles se sentem ofendidos. Por conseguinte, é importante que se definam os papéis entre família e escola em relação à educação das crianças, refletindo sobre o que uma complementa a outra, no lugar de se pensar em

transferências. Não é uma ação isolada, mas escola e família precisam caminhar juntas, tendo em vista que, há também objetivos e responsabilidades em comum, quando se trata da educação e da socialização da criança.

Marcamos, porém na fala de P2 uma opinião diferente das demais em relação à função social da escola, pois para ela cabe à escola formar o aluno em sua integridade, em vez de separar o que cabe à escola ou à família. Ela afirma que a escola deve respeitar a subjetividade dos alunos e para além de preservar os seus direitos deve preocupar-se com a inserção da criança no meio social a partir de uma consciência crítica, reflexiva e significativa. Assim, haverá mais possibilidade da criança se sentir atuante nos diferentes meios sociais:

P2: [...] principalmente a escola precisa, é, trabalhar essa criança em todos os seus aspectos, né? Então, social, emocional, cognitivo, psicológico, né? Então a escola ela tem a função social de receber essa criança do jeito que ela estiver e não só preservar os seus direitos em todos os anos que eu citei agora, como desenvolver, trabalhar, inserir a criança no meio social, fazê-la uma criança com consciência crítica, né? Que ela consiga refletir, que ela consiga se sentir inserida nesse meio, né? Fazer parte desse meio escolar e da sociedade, né? [...] e principalmente depois de tudo isso que ela consiga que a criança consiga se sentir um ser atuante, na escola, na sua casa, na tua rua, né?

Nesse sentido, a educação não deve focar em aspectos puramente cognitivos, e sim levar em consideração questões sociais mais amplas, visando corroborar para a superação de uma metodologia que afasta discentes de docentes. A escola é um espaço para a concretização da cidadania democrática e dos direitos humanos (Neto, 2007).

Portanto, a escola não deve ter o foco somente na instrução, no aprender a ler e escrever, como foi colocado por algumas professoras. Mas, no aluno-cidadão que tenha conhecimento e dê sentido aos seus direitos, e conseqüentemente, ciência de seus deveres.

✓ **Funcionárias:**

Como observado na fala das professoras, a escola como um todo, quase sempre apresenta esse discurso de que a família delega toda a responsabilidade de educar os filhos à escola. A maioria das funcionárias da escola destacou que a função social da escola é continuar a educação que vem de casa e não tirar a responsabilidade dos pais. Algumas frisaram que os alunos já devem vir educados para a escola. Para exemplificar cita-se a fala de F1 e F4:

F1: Aaaa é a função social é exatamente criar cidadãos né? Cidadãos de bem, né? Pra poder conviver em sociedade, pra poder cuidar do nosso país, do país da, né? Porque hoje em dia se confundi muito da função social da escola com educar, né? É, porque eu acho que a educação, ela vem antes da escola. Eu entendo assim, quando a criança, ela frequenta a escola ela já tem que tá educada pelos pais, né? Para poder se ambientar no meio social, para poder se projetar, sei lá, e a escola, ela direciona, né?

F4: Na verdade hoje a escola, ela tá ultrapassando o papel da escola. Que ele deveria ter. Porque as famílias, muitas família, não são poucas realmente, não, eu disse muitas porque não

são algumas, são diversas, elas negligenciam [...] Umam erram por falta total de carinho e de apoio e umas erram por excesso. [...] Então por essa negligência, seja por excesso ou por faltas, enfim, materiais ou morais e espirituais. A escola acaba que está virando pais, mães, avós, tias. E essa eu não creio que deveria ser a ideia de uma escola. A escola deveria complementar essa educação cultural que a criança deveria trazer e ter em casa e não ser a única, porque em muitos casos nós somos a única opção de educação que a criança tem. No sentido vida, eu não to falando de cultura livresca. Estou falando de viver de vida de viver, tá? To falando disso, é de você não cometer, não praticar um bullying, é de você não praticar o racismo e de você jogar o papel higiênico na lixeira e de você dá uma descarga. Eu estou falando, e isso deveria ser ensinado em casa e nós aqui reforçaríamos e complementaríamos isso, mas muitas vezes nós ensinamos aquilo que a mãe e o pai deveria ensinar, nós damos o carinho, o beijo e o abraço que a criança deveria receber em casa, nos fazemos a queixa pra polícia e pro conselho tutelar da agressão que a criança tá recebendo em casa. Então eu creio que o papel da escola hoje é o idêntico ao da família, mas não deveria ser assim. Ou nós fazemos isso ou nós dormimos com a nossa consciência pesada.

É notório que a escola e a família desempenham papéis distintos, mas há de se reconhecer que estes se complementam e que, em muitos momentos, são comuns para ambas as partes. Assim, insistimos que é primordial buscar uma parceria entre escola e família para que juntas e, dialogicamente, consigam buscar meios de desempenhar os seus papéis em favor do desenvolvimento integral da criança, pois ela tem que ser vista em sua totalidade, tanto pela escola quanto pela família.

Quanto ao já vir educada do lar para a escola, sabemos que o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano estão em constante processo, portanto, não se pode esperar um ser prontamente educado ao ingressar na escola, muito menos que se aprenda tudo de uma vez por todas. Ora, são os espaços sociais que irão proporcionar isso a elas e não somente ou inicialmente o espaço familiar.

A escola não pode se limitar ao contato com os pais apenas na entrega de boletim e notificações quanto ao mau comportamento do aluno. Se os professores e demais funcionários da escola se manifestarem a favor de uma família que precisa educar os seus filhos em vez de transferir essa responsabilidade para a escola, ela precisa ser a primeira a buscar uma cultura de respeito e reconhecimento da família como educadores atuantes e autônomos na educação de seus filhos.

✓ Pais:

Alguns pais veem essa atuação da escola como uma contribuição, mas em muitas falas verificamos essa inclinação dos pais em dizer que a escola está à frente de muitas situações familiares, ou seja, ela que toma a iniciativa. Enfim, pudemos constatar que a escola se posiciona dizendo que os pais é que delega toda essa responsabilidade para eles, enquanto os pais colocam a escola como disposta a resolver os problemas dos alunos.

R1 ressalta que seu modelo familiar contribui para não ter tantos problemas com o filho, mas quando o filho começou a ter problemas de comportamento, por eles não serem superpais, a escola os chamou e os orientou sobre os erros do filho. Ressaltou também que a escola acompanha outros casos

como, problemas familiares e com drogas. Acredita que isso é muito bom em uma escola, pois não se preocupa apenas com o ensinar, mas com outras questões como regras, amor, dedicação e diálogo:

R1: A escola, ela contribui muito na formação, tanto da criança como dos pais. Graças a Deus nós somos bem formado, uma família bem formada, bem estruturada, graças a Deus não temos problemas. Mas, quando a criança vai chegando uma certa idade como foi a do meu filho, de que já estava com dez anos, ele começou a querer se soltar um pouco e a escola ela contribuiu muito porque nós pais, nós não vemos tudo, nós não somos super superpais, né? E a escola ela me chamou, me procurou, me orientou aquilo que meu filho tava errando, meu filho sempre foi uma pessoa muito educada e começou a sentir alguma falta, né? Alguma carência entre eu e o pai, assim de acompanhar, né? [...] Eu tenho ouvido também algumas crianças que tem problemas com drogas na família, algumas crianças que tem problemas familiares, rejeição de pai e de mãe e a escola tem feito todo esse acompanhamento [...] E quando tem uma direção como tem os professores que tem objetivos comuns não só na didática, mas na parte humana da pessoa, da família, a escola ela contribui muito sim, quando tem esse pensamento, que não é só o didático, mas também um conjunto em geral de regras, de amor, de dedicação e de conversa.

R2 afirma que educar é responsabilidade dos pais, mas acredita que a escola contribui muito para essa educação. Traz uma ideia, também, que isso parte, muitas vezes, da própria escola que acompanha o aluno de forma muito próxima:

R2: Bom. Eu acho que a escola termina de certa forma até educando. Que é um papel diretamente dos pais educar o filho, a escola contribui muito com isso. Porque a escola hoje, dizem que eles acompanham muito próximo o desenvolvimento da criança, se a criança não vem pra escola eles ligam, procuram tá sempre ajudando os pais, orientando os pais. Eu acho que o papel da escola é muito importante, é, na formação da criança de forma geral, porque hoje ela termina de certa forma não só ensinando a matemática, não só ensinando o português, mas de certa forma educando também, ajudando os pais.

R3 aponta para um envolvimento em conjunto da escola e da família na educação dos alunos, no sentido de que não tem como a escola e a família desempenharem esse papel de forma separada. Relata um acontecimento na escola querendo exemplificar que tanto a escola quanto a família têm que ser responsáveis pela educação da criança. Aqui, percebemos até um ato de reivindicação dos direitos da criança pelo pai, quando há uma recusa por parte da professora em levar uma criança com necessidades especiais para um passeio. E como mencionado, é um direito conquistado não porque está sendo constituído e vivenciado no cotidiano escolar, mas porque está sendo exigido e submetido à denúncia se não for cumprido, causando constrangimentos e conflitos no contexto educativo:

R3: Eu acho que a escola é a mesma coisa da família. Tem que juntar os dois, entendeu? A escola e a família, porque não tem como só a família educar, a escola também tem que ajudar tem que participar. Eu acho, acredito nisso, porque não tem como ser só dentro de casa, na escola também, a mesma coisa não tem como a gente querer só a escola, a família também tem que ajudar. [...] Igual o ano passado tinha um passeio e a escola não queria levar essa criança porque ela era especial, falou que ela era muito espontânea, sabe? E não tinha condições e a mãe falou “ah vocês tem que levar, porque se ela tá aqui na escola, a criança vai se sentir excluída, não tem como”. Aí a professora ficou meio assim e acabou levando, mas porque

outras mães foram ajudar. Foram junto no passeio, eu achei isso errado, porque a criança é especial, já é especial aí não querer ir no passeio aí a criança vai se sentir pior ainda. [...] Aí a professora acabou levando, mas contra a vontade dela, mas levou, porque a mulher, a mãe ainda falou assim: “eu vou acabar indo na regional”.

Na fala de R5 verificamos, também, uma postura de reivindicação a respeito da relação entre escola-família e da ausência de alguns direitos dos alunos:

R5: Eu acho assim que a escola deveria oferecer mais. [...] mesmo nas reunião, toda reunião, só foca mais que a escola tá sem condições financeiras, não tem até a aula de informática tiraram porque não tinha verba, aí assim muitas coisa, deveria ter mais, muitas oportunidades, né? Aí acha que só é pra professora ensinar matemática, português, e as outras matérias e mais nada. Aqui, meu menino já tem três anos que estuda aqui, já foi melhor agora tá bem, tem dias que nem papel higiênico no banheiro tem... tá bem esse ano mesmo tá bem, acho que tá faltando muitas coisas para direitos humanos aqui.

Diante de tais relatos, verificamos que a ausência dos pais pode até sugerir certa negligência ou uma ausência por maior ocupação profissional. Contudo, presumimos que a escola no lugar de fazer parceria com a família, assume, por vezes, o papel de ensinar aos pais como cuidar dos seus filhos e esses acabam tendo uma confiança exagerada no papel escolar e, realmente, transferem toda responsabilidade para a escola.

A opinião de R4, que é professora, difere das demais, pois ela apresenta uma visão mais voltada para as suas experiências enquanto professora. Aponta que os pais deixam os filhos na escola e querem que eles saiam prontos de lá não se interessando em atuar junto à escola. Acredita que a escola é que tem que trabalhar essa parceria, pois isso contribuirá para a aprendizagem da criança. Uma vez que, quando ela tem os pais mais próximos, como é o caso dela, a criança se desenvolve melhor na escola e a professora percebe essa diferença em relação aos pais que não participam:

R4: [...] não que a família transfira a educação pra, pra escola. Porque o que a gente vê, como. Eu falando como profissional que eu vejo o pai chega na escola, larga o filho e quer que ele volte todo moldado, assim, pronto e acabado, né? Muitos pais não fazem a parceria, não, nem, nem sabe o quê que acontece na escola do filho, as dificuldades que ele tem e tudo. Então eu acho que o papel da escola é até hoje em dia tem sido até despertar o pai pra isso. [...] Que a criança quando sente que a família tá próxima que o pai tá interessado, você vê que é outro tipo de..., de..., de aluno, que a criança fica outra criança até, eu vejo pelo meu filho mesmo, né? Que as professoras..., as professoras mesmo comentam que como a gente participa elas veem a diferença, né? da gente perguntar, da gente ta atento a tudo que acontece, interage com elas, né? Se dispõe a ajudar no que for preciso, então a gente, elas veem a diferença de aluno pra aluno.

Quando a escola busca trabalhar essa parceria com a família, percebemos o quão torna-se importante tal ação educativa. No entanto, é imprescindível ponderar como que se dará esse processo, dado que a postura unilateral em que a escola vem concebendo tais práticas está formando atitudes nas famílias inversas ao que a escola espera. Conseqüentemente, essa parceria precisa acontecer de forma

dialógica, colaborativa e mediante uma relação mais horizontalizada para que se possa construir, de forma democrática, crítica e consciente, o papel da família no âmbito escolar.

Apesar de se persistir, de modo geral, a ideia de que o filho vai à escola somente para aprender conteúdos sistemáticos e que isso é função do professor, verificamos nas entrevistas uma nova postura entre os pais em relação a isso, quando se fala em função social da escola. Dessa maneira percebemos que a família começa a reconhecer outras ações acontecendo, ou que carecem de acontecer e que também podem participar. Porque, de fato, a escola sozinha não conseguirá instruir o aluno em sua integridade, ela precisa dessa parceria para que se torne possível o pleno desenvolvimento físico, cognitivo, psíquico e social do aluno. Para tanto, é preciso desconstruir a questão de rivalidade entre escola e família, em que um culpa o outro pelos fracassos escolares, e construir uma ponte para que a família se sinta parte desse processo de constituição de sujeitos sociais de direitos que são e serão cidadãos atuantes na sociedade.

3.5 – Direitos humanos na escola /na sala de aula

✓ Professoras:

Ao levantar a questão sobre o papel social da escola, identificamos um maior conforto para as professoras falarem, parecendo ser um termo mais familiar do que quando se articulou com os direitos humanos. No entanto, essa espontaneidade não significa que houve definições esclarecedoras quanto à função social da escola. O fato é que, há muito tempo se dialoga a função social da escola, enquanto que o tema direitos humanos é bem recente nos processos educativos. Daí, presumimos que há certa resistência ao abordar o assunto, ou falta de conhecimento a respeito dos direitos humanos no cotidiano escolar.

Logo, acentuamos a importância de debater o sentido da educação em direitos humanos e seus objetivos propostos. Isto porque, a cultura escolar, na maioria das vezes, encontra-se tão engessada e tão resistente a novas propostas que se torna difícil desenvolver uma cultura de direitos humanos em seu cotidiano. Outro conflito é que a “maneira de se conceber a cultura escolar já, de alguma forma, entra em choque com a cultura dos Direitos Humanos” (Candau, 2007, p. 404). Por esse motivo, o máximo que se alcança, é introduzir no currículo formal alguns conteúdos.

As questões sobre os direitos humanos na escola e, especificamente, na sala de aula, foram enumeradas pelas professoras como base em suas experiências. Como outrora mencionado, há sempre uma submissão aos deveres, além de, muitas vezes, certa fuga ao tema. Aqui, por se tratar de relatos práticos, ficou mais enfática a questão do cumprimento de regras. Em alguns momentos, muitas professoras, apresentaram-se desconcertadas e fugiram do assunto que parece ser algo inquietante, conflituoso quando se fala sobre direitos humanos com foco no aluno, como sujeito de direitos. Isso se

torna um conflito ainda maior diante do fato das docentes tentarem falar de direitos e se perceberem falando somente de deveres e da necessidade de continuarem falando de deveres em relação aos educandos. Contudo, nem sempre há essa percepção, algumas falam de deveres como se estivessem falando de direitos.

P1 inicia seu discurso, atribuindo a cada direito um dever, mas ao final só apresenta deveres, ou seja, como a criança deve se comportar diante das atividades diárias que acontecem em sala de aula:

P1:[...] A criança tem direito a lanchar, mas ele tem que entender que ela não tem direito ao desperdício, você pode repetir pode, mas deixar sobrar no prato não, pode lavar a sua mãozinha, pode, mas não é pra largar a água aberta, não é pra largar o local de estudo sujo, bagunçado. Isso tudo parte do pressuposto do respeito, entendeu? Entre outros, tudo aquilo outro restante que eu já falei [...] É o respeito ao próximo, você tá deixando o lanche ao outro, então tudo é possível trabalhar constantemente, diariamente, todos os minutos, todos os dias [...] A criança tem que aprender se ela vai ao banheiro, ela tem essa água e aprender a pensar no humano e na humanidade com a maior distância, não é só agora, não é só no meu bolso, não é só na conta desse mês, é pensar numa longitude muito maior as pessoas. [...] É o respeito ao próximo, você tá deixando o lanche ao outro, então tudo é possível trabalhar constantemente, diariamente, todos os minutos, todos os dias, duzentos anos, né? Duzentos dias letivos.

Nos relatos de P2 há uma manifestação clara em relação à dificuldade de se pensar em direitos humanos antes de se pensar em deveres humanos. Ela demonstra certa indignação a respeito da cobrança dos pais pelos direitos dos seus filhos, sendo que eles não assumem seus deveres para com os filhos. Após esse desabafo, tentou encontrar um espaço em sua declaração para encaixar os direitos humanos, e encontra na palavra cuidar. Acredita que cuidar do aluno é respeitar os direitos humanos por fazer parte do lado humano. Direciona-se, também, aos aspectos normativos dos direitos humanos, tentando sempre passar uma ideia de que em sua prática cotidiana tais direitos são vivenciados, mas ao que parece, há uma necessidade e angústia de falar de deveres. Isso pode estar atrelado aos problemas enfrentados na educação, principalmente no tocante ao comportamento dos alunos. Estes acabam sendo o foco dos problemas, por serem descumpridores de ordens, passando por cima da autoridade dos professores. Pois o bom aluno ainda é aquele que é, obediente e submisso às ordens, independente do que quer que esteja acontecendo.

P2: [...] Os pais estão se enchendo de direitos, mais se enchendo de direitos do que se lembrando dos seus próprios deveres. Eles próprios não cumprem seus deveres com seus filhos porque se ocupam em cobrar da escola mais do que a escola tem que fazer. Eu nem diria que é mais do que a escola tem que fazer porque particularmente falando, como professora eu acho que todo professor vai além da sua função de professor [...] Eu acho que cuidar ele passa pelo lado humano sim do respeito aos direitos humanos, né? [...] É porque a escola ela não tem mecanismo para obrigar nem a cartilha que dirá a parte formativa que tá muito ligada aos direitos humanos. [...] Porque a gente pode observar os direitos humanos nas entrelinhas da lei, né? Uma coisa muito mais prática cotidiana, que não é? O aluno não é atendido, e a gente pensa assim coisas bem grandiosas que diz os direitos da criança, né? Eu tenho até um como se fosse um pano de prato (risos) desenhado os direitos das crianças na minha sala, sabe? E aí o quê que eu falo pra você é possível preservar os direitos humanos da criança. [...] quem estuda

comigo vai ter o privilégio (risos) de qualquer forma lutar por esses direitos deles, mas infelizmente nem todo mundo tem consciência, nem todo mundo corre atrás e nem se acha responsável por isso, entende? [...] Até porque quando você olhar pro seus direitos, você vai ver que é um caminho único, você vai descobrir que tem alguém com um dever. Porque não tem como eu ter um direito se alguém não me proporcionar esse direito e quem vai me proporcionar o direito é o sujeito do dever.[...] Como nós recebemos a sala, vamos olhar pro chão. Então como devemos entregar a sala. Então nós fazemos um quadro com os nossos combinados desde o início do ano. E no primeiro e no segundo mês esses combinados eles são ensaio e erro, ensaio e erro, ensaio e erro, vamos olha só ainda tem coisa que precisamos aprender e agora já no final do primeiro semestre você vai chegar na minha sala e não vai achar um papel no chão. [...] Talvez seja muito difícil, é, visualizá-los todos e colocá-los em prática. Mas, é uma obrigação da escola pensar em direitos humanos.

A opinião de P4 revela uma mudança de postura em relação aos direitos humanos, por haver uma proposta de vivência destes nos espaços da escola. A professora ressalta que os direitos humanos devem ser trabalhados principalmente nas relações professor-aluno em que ambos requerem ter seus direitos respeitados:

P4: Com certeza, a escola tem que ser um espaço, né? Um cenário pros direitos humanos, já que a gente tá formando cidadãos. Então não tem como a escola não ser, não ter, não ser um espaço de direitos. E isso começa nas regras da própria escola, na questão da convivência dentro da própria escola. (...) a escola tem essa obrigação, essa proposta de tá trabalhando isso, os direitos das crianças. Na sala de aula, nas relações, eu acho que quando a gente fala de direitos humanos a gente tá falando nas relações. [...] Então na questão das relações de sala de aula, professor aluno, a gente respeitar a criança e pra criança também nos respeitar. Nós temos direitos e a criança também, não é porque ele é um ser que, é.., na questão, tá na infância e eu sou já adulto que eu vou me, é, vou utilizar isso para eu reprimir, ou pra eu ser, usar de autoritarismo. Então tem que ter uma relação de, é, de respeito um para com outro.

Nas falas de algumas professoras, distinguimos questões ainda não comentadas, como os direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais. P2 coloca que as manifestações por inclusão, por estratégias para o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, para ele estudar, ser feliz e ter respeito são ações em prol dos direitos humanos. Além do diagnóstico e tratamento:

P2: Por isso que fala tanto em inclusão, por isso que fala tanto em estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem, né? Tudo isso tá relacionado a direitos humanos, né? Quando você vai encaminhar uma criança para uma equipe ou para o SOE pra descobrir o que essa criança tem que tá dificultando a aprendizagem dela.[...] Que estratégias, que mecanismos, que instrumentos a escola tá usando pra preservar os direitos daquela criança de estudar, de ser feliz e de ser respeitada. Então assim a nossa escola trabalha sim, procurando respeitar esses direitos. Então sempre que o problema surge, ele são percebidos, encaminhados, diagnosticados e tratados. Acontece cem por cento de, é, resolução desses problemas? Não, mas acontece um percentual muito alto de você, no momento que meu aluno é diagnosticado, eu to respeitando o direito dele, porque aí eu vou ver ele com outros olhos, eu sei a limitação que ele tem, seja física, cognitiva, psicológica, emocional, social que é a família. Então eu já vou trabalhar com esse meu aluno respeitando essa particularidade dele.

P5 enfatiza a questão da igualdade e da diferença no sentido de serem auxiliadas para que se possa ter uma vida regular, normal ou acessível:

P5: [...] em tudo, em tudo a gente vem trabalhando a questão da igualdade a questão da diferença, né? Porque que o fulano é diferente se ele é diferente em que que ele precisa, o que que ele necessita de nós que somos diferentes deles pra poder ter uma vida regular normal, ou acessível a tudo [...] Então o que a gente, eles gostam de ser assim, acharam bom, nasceram assim. Então necessitam do nosso respeito e eles têm direitos de estudar como vocês, sentir bem não é só estudar, sentir bem onde eles estão. [...] É o direito da redução da turma.

Essas informações remetem ao que Benevides (2007) salienta a respeito da diversidade na escola pública. Esta tem que ser vista como um lugar de promoção da igualdade, da tolerância e da solidariedade. No entanto, o que se precisa considerar, como foi visto nessas falas, é que nem sempre enfatizar a diferença ou a igualdade significa que estamos vivenciando direitos humanos.

Como destacam Santos (1997) e Candau (2007) não se pode negar a diversidade ao falar em igualdade, nem desmembrar a diferença ao afirmar a igualdade. Sendo assim, a afirmação dos direitos humanos parte de um princípio de igualdade reconhecendo as diferenças, visando se manifestar contra todas as formas de preconceito e discriminação.

Discutindo essas diferentes concepções entre as professoras a respeito de uma prática em direitos humanos na escola e em sala de aula, percebemos que é preciso buscar uma mudança de postura nas práticas pedagógicas, para se criar possibilidades do aluno e do professor construírem, nas relações, uma consciência crítica dos seus próprios sentimentos e emoções diante das situações problemáticas do cotidiano escolar. É preciso que um novo caminho surja para a superação das dificuldades escolares enfrentadas, cotidianamente, pela comunidade escolar a partir da vivência da liberdade, da democracia, da autonomia, reconhecendo as crianças como sujeitos sociais de direitos que têm desejos, são criativos e são diferentes.

Por conseguinte, o grande desafio da escola é deixar de ser apenas mera difusora dos direitos e deveres do cidadão. É mais do que ensinar cidadania para um exercício formal futuro, pois é preciso construir cidadania na escola em conjunto com os alunos e refletir sobre a sua atuação na sociedade enquanto criança. Como apontam Pedroza e Chagas (2012) sobre a questão da formação para a cidadania, esta é considerada uma das demandas da educação em direitos humanos, uma vez que a construção de uma educação para a democracia não se fundamenta apenas no conhecimento dos direitos, e sim trabalhado, junto aos educandos, o desenvolvimento de práticas cidadãs. Essa é a razão do mérito da democracia se fazer presente em todos os espaços da escola, articulando-se com a proposta pedagógica e política. E o mais relevante nesse processo é o cuidado de se atentar para o fato de que: o desejo de uma vivência cotidiana e significativa dos direitos humanos no contexto escolar abrange tempo para aprender e para dar sentido ao ser democrático, ao ser tolerante, e, dentre outros,

ao ser que coopera com o outro (Pedroza & Chagas, 2012). Por isso, a obstinação em se trabalhar os direitos humanos na escola para além de uma abordagem normativa prescritiva.

✓ **Funcionárias:**

Verificamos que a maioria das participantes apresentou certa dificuldade em explanar sobre o assunto, no sentido de não se verem como protagonistas de uma prática em direitos humanos na escola, visto que destacaram os direitos humanos como uma responsabilidade somente do professor que tem que ensinar aos alunos os seus direitos.

Essa ideia é exemplificada com as falas de F1e F3. Praticamente, todas as funcionárias fizeram uma relação entre direitos humanos e respeito para com o outro, no sentido de respeitar as crianças excluídas porque elas têm dificuldades de aprendizagem e também por causa da violência e do preconceito envolvendo raça e regionalidade.

F1: “[...] Acho que o direito tem que começar a partir do professor transmitir pro aluno que ele tá ali pra aprender e sentir incentivo, sentir motivado, entendeu? [...] Na sala de aula já é mais com respeito direto, né? Com o colega, com o professor. O direito do do aluno ele termina a partir do momento que começa o outro, do coleguinha, né? Então ele tem que entender isso. Que o direitos humanos, direitos humanos, ele tem o direito que, a falar a se expressar, a ouvir, a calar, a manifestar, a aprender, respeitar o colega do jeito que ele é, é isso. [...] Porque tem aluno que tem dificuldade, né? De aprender, tem aluno que tem vários déficits e geralmente esses alunos, eles ficam excluídos. Então direito é de todos, né? De aprender e de usufruir, né? Do que aprende.

F3: Claro! É possível, né? Por que na escola a gente aprende de tudo um pouco, né? [...] Igual eu falei, já a primeira vez, o fato de respeitar seus coleguinhas, né? [...] Por que às vezes a criança vem lá do nordeste, aí sempre tem um que solta piada a não sei o que é dá roça, né? Então é muito importante a pessoa. [...] Eu acho que cada professor, tem que fazer um trabalho, procurar conhecer o grupo, e avaliar cada criança em que ela precisa ser trabalhada nessa parte de direitos humanos. [...] tem criança que já são mais preconceituosas, né? [...] no caso das crianças ela tem que ser trabalhada, é mais fácil. Se for trabalhado, assim, direito na sala de aula, com um tempo isso aí. Eu num vou falar que vai desaparecer cem por cento, mais vai melhorar muito, né?

F4: Mais tem que ter, é possível não, não tem outra maneira de você viver, em lugar nenhum, não é só na escola. Você tem que pensar em direitos humanos em qualquer lugar em que você tiver. [...] por exemplo, quando a criança pratica um bullying com o outro, você tem o dever de imediatamente orientar os dois ou mais pessoas ali envolvidas. Se um aluno está agredindo o outro, porque tem agressão física, agressão verbal, bullying, racismo a gente convive com isso no dia a dia. E aí você tem que trabalhar a questão da igualdade da diferença, tudo e por aí você vai. [...] Trabalha isso a todo instante, tá? Não é em que situação não, é todo momento da escola está presente, você tem que tá trabalhando os direitos humanos do mundo das pessoas, de um modo geral.

✓ **Pais:**

Observamos no discurso dos pais, praticamente, as mesmas opiniões das funcionárias. Parece que quando se fala em direitos humanos na escola e em sala de aula, só se refere ao respeito às

atividades realizadas pelas professoras. Ou seja, não houve nenhum levantamento, por parte destes dois grupos, de estratégias de mobilização para uma prática de direitos humanos na escola. Tal comportamento pode estar relacionado à ideia de se ensinar direitos humanos e, como o professor ainda é visto como o detentor do ensinar e do saber, só ele é que pode contribuir para que tal aprendizado aconteça na escola e em sala de aula. Por conseguinte, as funcionárias e os pais não se veem participantes do processo de constituição de uma educação em direitos humanos no cotidiano escolar. Demonstrando, também, serem pouco conhecedores dos direitos humanos, como foi ilustrado na fala de R2 e R3:

R2: É possível sim, é possível. Eu creio que de certa forma a escola contribui muito para que seja aplicado os direitos humanos as crianças. [...] Eu acho que de certa forma passando para eles o quê que é os direitos humanos, quais são os direitos deles, né? Eu acho que já seria, seria de grande valia já os professores, já ensinar pra eles, o seu direito é isso, você tem direito a isso, tem direito aquilo.

R3: [...] É muito bom falar sobre isso. É porque eu mesmo quase não sei muito o quê que é isso, entendeu? E a minha filha ela não sabe de jeito nenhum. E é muito bom sim para saber o que que é, quais são os seus direitos, entendeu? [...] Eu acho que o direito do professor é ensinar sabe? A se comportar, a não agredir, a não gritar. Porque tem professores que chega até a agredir a criança, entendeu? [...] Eu acho que o aluno não tem que ter medo da professora tem que ter respeito, mais medo não [...]

Entendemos que a educação em direitos humanos deve promover o envolvimento de todos alunos, professores, pais e funcionários da escola, para que sejam agentes de criação e que atuem para a manifestação desses direitos. Ou seja, os direitos humanos constituídos em e para a educação devem ter, acima de tudo, seus próprios processos de sensibilizar e humanizar, diferentemente da forma conteudista como são abordadas muitas disciplinas.

Na opinião de R4 é enfática a questão dos direitos humanos estarem presentes na escola e serem ensinados pelos professores em sala de aula, para que a criança seja protegida das negligências dos pais. Além disso, aponta para a questão cultural da família em que mesmo que seja trabalhado na escola isso não surte efeito em famílias que não têm essa cultura, mas que precisa ser trabalhado. Destaca que o professor tem direito, e também não só a criança, porém não concorda com um professor autoritário:

R4: [...] é na escola, que é que a professora vê que aquela criança não tá sendo respeitada, porque às vezes um ambiente que não ta respeitando é a família. Então é a escola que observa isso e que tenta, né? Por exemplo, aqui tem o conselho tutelar. Então agente já, eu já ouvi comentários assim de que eles é observa coisas assim de que se a criança fica na escola muito tempo depois do horário, então, né? E ser atento pra isso pra alertar a família porque às vezes também os pais nem tem conhecimento, né? Que isso é um desrespeito [...] Que tem isso que existe, eu acho fundamental o professor trabalhar para que a família tome conhecimento [...]. Da sua postura em sala de aula, e levar, sem bem que hoje tá muito complicado, né? Muito, que tem coisas que vem da família mesmo de respeito que por mais que você trabalhe, é com

essas questões em sala de aula não é uma coisa que faz parte do universo familiar a da criança, mas eu acho importante, também.[...] Só que o aluno vem com toda a questão da família e tudo, é, (pausa) e aí que tá na hora que aparece o direito, essa questão do professor, né? De (pausa) dele ter os direitos dele também como a criança tem[...] Eu não, eu não concordo com autoritarismo não, eu acho que a gente tem tanta literatura, é, já foram feitos tanto estudos, que eu que eu acho assim que o professor que não, que não se atualiza pra essas questões e ainda continua, é, agindo dessa forma.

Essa oscilação que R4 faz em relação à família e ao professor pode estar relacionada com o fato de ela também ser docente, mesmo que estivesse sendo entrevistada no papel de mãe de aluno.

3.6 – Desenvolvimento de atitudes e práticas pedagógicas que possibilitem a construção de uma cultura para os direitos humanos na escola

✓ Professoras:

Apesar dos vários questionamentos levantados e voltados para definição, valores, atitudes e práticas sobre os direitos humanos, até aqui, a maioria das professoras não desviou o foco dos deveres e das regras e, muitas vezes, fugiram do assunto, falando de outras coisas ou reclamando dos pais. Nessa questão, percebemos que, para muitas professoras, os ensinamentos de regras, valores e os combinados que acontecem entre alunos e professores são práticas pedagógicas que possibilitam uma cultura de direitos humanos na escolar.

Nas falas de P2 e P5 o ensino de regras e deveres é essencial, para o aluno respeitar os direitos humanos. P2 relata se sentir realizada na educação de pequenos, porque se vê como formadora de conceitos, enquanto que ao trabalhar com os maiores ela tinha que reformular conceitos. Assim, ressalta que as crianças são melhores de serem trabalhadas porque não têm vícios, é mais fácil de mudar que os maiores. Quando se detecta um comportamento que fere os direitos humanos ela já toma alguma atitude:

P2: Exatamente. É com a prática que eu vou aprender o que é meu direito e o que é meu dever, né? Então quando você tá trabalhando com seus alunos, eu gosto muito de usar histórias, né? Que a gente trabalha muito, porque como agente trabalha com essas crianças pequenas, menores, a gente se preocupa muito em cotextualizar, né? Contextualizar com a realidade não é algo que tá lá do outro mundo, a gente trabalha com o nosso, com as nossas condições, com o nosso mundo. [...] eu comecei trabalhar com educação, eu fiz pedagogia e depois eu fiz letras porque eu queria fugir dos pequenos. Eu queria trabalhar com adulto porque ele já entendia o que eu tava falando, eu não precisava formar aqueles conceitos nele. [...] E eu fui voltando, fui voltando, voltando tanto que eu fui parar em quatro aninhos. E eu descobri que era lá que eu ia ter que começar, sabe? Desde o bom dia, desde o cumprimento, desde a higiene, desde o respeito ao lanche a não estragar o lanche a não pegar demasiadamente aquilo que não vai comer, não pegar do chão aquilo que não é seu porque achou. Hoje eu me sinto realizada porque no lugar de trabalhar, reformular conceitos, eu hoje formo esses conceitos. E os alunos de quatro, cinco e seis anos ele são como esponjinhas, eles ainda não tem os vícios que os maiores já têm que é muito mais difícil de mudar. [...] Então esses valores trabalhados hoje, eles possibilitam, não digo que eles garantem, mas eles possibilitam uma chance maior de você

respeitar os direitos humanos e ser também respeitados. [...] Então você percebe na sua sala que existe um comportamento regular que fere esses direitos, você já vai atrás, né?

A partir da opinião de P2, enfatizamos as considerações de Pulino (2003) ao destacar que a educação que socializa as crianças não deve ignorar a sua capacidade de criar em função da objetividade do adulto. Assim, deve-se ter a preocupação de preservar a sua infância, a formação da sua identidade, chamando-as ao diálogo e ao compartilhamento de experiências.

A opinião de P5 em relação a uma cultura de direitos humanos nas práticas educativas se concretiza a partir dos combinados feitos com os alunos, ou seja, as regras de sala de aula:

P5: Bom à prática da fila, combinado com eles, [...] Então é uma cultura, na hora da fila você tem esse tipo, na hora de entrar, eu falo: vamos entrar primeiro as meninas, meninos? Né? É uma cultura de direito não porque a menina tem mais direito do que os meninos, mas eu falo a gente deve mostrar pra elas que nós somos educados, é, e que nos sempre estamos dando lugar pra elas, e tal, e aí eles ficam cheios, né? Então o tempo todo você tá trabalhando com está questão de direitos, é, a questão da própria eleição na sala, a gente faz uma eleição para escolha de grupo, é, pra pra, é, eleger o líder do grupo, [...] Então a gente faz em cada grupo com os quatro tipos o bom, é, o ótimo, o bom, o médio e o ruim e ali um ajuda o outro sem ao menos perceber que eu sou o bom, eu sou o melhor ou eu sou o pior. Eles tão sempre se ajudando porque nunca você é tão ruim que não possa ajudar o outro, né? [...] Então isso é questão de direito, eu tenho direito de vim pra escola e de ser tratado bem e na sala, nas práticas da sala mesmo de aula eu não sou, é, menosprezado, eu não sou, né? [...] nós temos os combinados, né? E ali são os nossos é deveres, né? E aí é o tempo todim falando que, é, todo direito tem um dever ou todo dever tem um direito. Pra todo dever tem um direito. E para todo direito tem um dever, a agente tem que ter cuidado com isso e aí eles vão aprendendo as regras e os limites, o poder, o não poder, o, até onde eu posso ir, como eu posso ajudar, tudo isso faz parte dessa cultura de formar uma pessoa melhor.

Como a entrevista aconteceu na sala de aula de P5, foi possível visualizar um cartaz com os deveres. Assim foi colocada a seguinte proposta pela pesquisadora:

E: Já que você fala dessa relação de direitos e deveres, pode ler o cartaz?

P5: Eu posso (risos). Pode levantar o dedo pra falar; repetir os colegas e funcionários; pode sair só com permissão; pode chegar no horário e vim todos os dias; pode jogar lixo na lixeira; pode nas horas vagas ler livros; pode escrever no papel; pode fazer a fila do menor para o maior; pode lanchar; ir ao banheiro e beber água na hora certa; quem desobedecer perde os privilégios. Que são: o vídeo; a informática; ou qualquer outra questão que é privilégio. Privilégio, por que? Porque não adianta ter a lei e não ser cumprida, então existe a lei e ela deve ser cumprida, e se por acaso não for cumprida, se perde, não existe cadeia, se perde os privilégios.

E: Como esses combinados foram construídos?

P5: Foram construídos assim, se todo mundo falar de uma vez, como é que nossa sala vai ficar, a gente vai se entender não então como é que é o certo, pra que nos possamos nos entender. Cada um fala de uma vez, levantar o dedo pra sinalizar a fala [...]

Aqui fica claro que a resistência de se buscar um novo olhar, dificulta o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos em seu cotidiano. Os conflitos enfrentados na escola, como mau comportamento, violência, crise de autoridade, não podem ser sanados apenas sob o cumprimento de regras.

Além disso, a cultura de projetar a criança para o adulto de amanhã, apresenta-se de forma bastante expressiva entre as entrevistadas, principalmente, na opinião de muitas professoras. Assim, ao mesmo tempo em que se evoca o ECA em proteção aos direitos das crianças, elas são sujeitadas a seguir padrões que “tem tentado dissolver a infância, substituí-la por regras e procedimentos que dirigem e moldam o pensamento, as ações e a própria percepção das crianças. Pensa-se que a infância precisa desaparecer para surgir a condição adulta socializada” (Pulino, 2003, p. 3).

Nesse sentido, notamos que a educação das crianças pode ter apresentado significativos avanços, mas quando se referem a uma educação em direitos humanos, praticamente, não se apresenta na prática pedagógica, ainda que os documentos normativos assegurem seu cumprimento.

✓ Funcionárias

As funcionárias enumeraram algumas atividades para serem realizadas na escola que possam expressar os direitos humanos, como teatro, cartazes, festas, até mesmo, o Hino Nacional. No entanto, como já foi dito, muitas se colocam como telespectadoras desse processo, como podemos ilustrar com a fala de F1:

F1: Eu acho assim. Eu acho que, assim no meu, como leiga, né? Sendo de pedagogia. Eu acho que a arte é um meio muito, como é que se diz, muito gostoso de levar, entendeu? Pra escola, na prática, a arte na prática. Pra, isso, eu acho que a arte é um canal, um caminho fácil, e fácil de se aceitar, né? Em todos os níveis social (sic) de idade. Entendeu? Teatro, música, enfim assim eu entendo. Não sei se eu expliquei direito, pedagogicamente fica difícil (risos) [...] Porque hoje em dia até pra gente se adaptar a uma faixa de pedestre que é um direito da gente que primeiro o humano depois o carro, né? Se vê que a televisão usa a arte, usa teatro pra poder pra poder fazer o povo entender o que significa a faixa de pedestre, que ele tem o direito de parar, que o carro tem obrigação e a gente o direito de passar. Primeiro a vida depois o automóvel, né? Então assim, é um caminho muito bom, a arte pra gente ensinar muita coisa, né? Eu acho. Agora tem que saber como, né? (risos)

Pudemos verificar na fala de F1 que as estratégias metodológicas a serem elaboradas para a educação em direitos humanos precisam ser ativas, participativas e de diferentes linguagens. Dessa forma, as estratégias meramente frontais e expositivas devem ser suprimidas em função da interação do saber sistematizado sobre direitos humanos e do saber popularmente vivenciado, articulando teoria e prática (Candau, 2007).

A educação, em direitos humanos, alicerçada a partir de uma visão pluridimensional dos sujeitos de direitos proporciona ambientes de aprendizagem como prática de reflexão e ações críticas com a participação de todos os atores da escola. Inicialmente, a participação de todos pode ser inibida

por não conhecerem os processos educacionais e, de certa forma, não reconhecem quais são seus papéis de cidadãos. Assim, é preciso incentivar os funcionários da escola e as famílias a participarem de diversas atividades no cotidiano escolar e não apenas nas atividades festivas.

✓ Pais:

Muitos pais reclamaram desse questionamento, alegando ser muito difícil de responder, desse modo o discurso foi, praticamente, uma reprodução do que já foi explanado acima. No entanto, uma fala nos chamou atenção pelo fato de trazer informações novas que não foi suscitada pelos participantes da pesquisa. Uma opinião bem marcante foi a de R4:

[...] Tem que ter o, no projeto você tem que, você tem que colocar isso pra ser trabalhado, você não pode só pensar nas, nas disciplinas, no conteúdo, é, e não colocar isso em atividade, em reuniões. [...] a gente ver que tem professores que não se atualizam e que não, não se envolve até com as causas da escola. Então se a gente quer que uma escola tenha isso nos seus corredores que se respeite [...] e que isso chegue até em casa que o aluno leve, que nas reuniões sejam trabalhadas.

3.7 – Declarações finais a respeito da pesquisa

Nesse momento da entrevista, surgiu a necessidade de se falar sobre o que os entrevistados acharam da entrevista e sobre os assuntos que foram abordados.

✓ Professoras

P1 destacou que a pesquisa precisa ser empregada para melhorar as condições da sociedade e deseja que esta contribua com as mudanças na escola:

P1: a sociedade brasileira, não tem costume de pesquisa. Mas, eu vejo assim, as pessoas falam a não resolve, resolve, olha pra trás e vê. Saímos da pedra lascada, pode ser que não seja o passo que todos queremos que seja com tanta rapidez, mas a humanidade constantemente ela está evoluindo.

P2 acredita que esse tipo de pesquisa renova as suas esperanças em relação ao desacreditar das pessoas, decorrentes dos inúmeros desrespeitos para com o direito do humano.

P2: o volume da inversão de valores, ela tão comum diante do respeito, né? Que hoje as pessoas se renderam ao desrespeito. [...] Agora se a gente conseguisse disseminar essa ideia, vamos resgatar os valores, vamos resgatar os respeitos humanos, vamos abrir a nossa mente, ampliar o que significa esse respeito [...] Não vou dizer um futuro melhor, mas um cidadão diferente do que nós temos perpetuando hoje.

Enquanto P2 afirma um desacreditar das pessoas devido a um exacerbado desrespeito para com o direito humano, P3 argumenta que o desconhecimento dos direitos humanos vem acarretando o desrespeito para com o outro e, com isso, tem que ser trabalhado para, futuramente, melhorar a sociedade. Ela ressalta ainda que:

P2: [...] é até bom que comece na escola pra que seja respeitado no futuro [...] Então tem que ser, os direitos humanos tem que ser trabalhados de acordo com as necessidades do momento

da sociedade que a gente vive. Então se ele vem sempre prontos nem sempre vai atender as necessidades do nosso Estado, da nossa cidade.

Para P4 é importante começar a pensar em direitos humanos, pois o professor fica na sua sala e não há diálogo sobre essas questões.

P4: ele permeia, tá ali nas situações que ocorrem em sala de aula [...] o aluno não tá rendendo, e aí como que ele tá chamando a atenção desse aluno, de que forma ele tá chegando, expondo esse aluno, tudo isso tá envolvendo a questão dos direitos deles, dos alunos. [...] A gente vê tantos relatos de crianças que travam na alfabetização, por conta, às vezes não é nem da dificuldade dele, às vezes é como se dirigiram a ele, ou em casa mesmo [...] O aluno também é um ser humano e é igual eu te falei, nessa relação, porque tem uma questão muitas vezes o professor tem uma relação de poder em relação ao aluno. Então muitas vezes nessa relação de poder ele vai se sentir no direito de só ter direito e desrespeitar o aluno em diversos aspectos.

Ainda em relação à fala de P4, ela faz uma relação entre a criança e o adolescente no que se refere à relação com o professor. A relação entre criança e professor é muito desigual, já entre o adolescente e o professor, este tem que mudar o jeito de tratar o aluno. Ao chegar a essa conclusão se justifica argumentando que em se tratando da criança:

P4: o professor não tem que ter uma relação de poder em sala de aula. [...] O professor tem que ser respeitado enquanto autoridade em sala de aula. Já com o adolescente não se impor demais, sendo que esse tipo de aluno não a gente já tem que ter um caráter diferente, tem que conhecer bem, essa, essa faixa estaria, é importante que o professor trabalhe com essa faixa estaria. Que não é só chegar e dá o conteúdo que nos estamos, sabe que a aprendizagem ela acontece nas relações humanas, então não tem como você passar o seu conteúdo sem lembrar disso.

P5 vai de encontro com essa última fala de P4 ao dizer que

[...] pra mim é uma coisa nova, nova porque nunca tinha ouvido falar nisso ainda mais em séries iniciais. A gente ouve muito pra adulto, pra adolescente, mas pra criança é a primeira vez e pra mim é inovador [...].

Em todo o momento de sua fala, P5 destacou que nunca havia pensado em direitos humanos. Ela apontou que, na maioria das vezes, quando vai alguém fazer uma pesquisa na escola:

P5: é para falar da sua prática pedagógica, pergunta como é que você dá aula, e isso e assim. Em questão de direito mesmo é a primeira vez e foi até difícil pra eu falar, né? Muito difícil, porque eu nunca pensei nisso é um coisa que eu nunca, nunca imaginei e falando aí eu percebo que realmente a gente trabalha realmente com isso o tempo todo, né? É só expressando pra saber, mas se você me falar assim, não eu não trabalho com direito não, aí você olhando na sua prática você trabalha o tempo todo formando essa cultura de direito, né? Até porque se você fala de dever você tem que falar de direito, né?

A educação em direitos humanos no Brasil tem uma história por mais de vinte anos, porém na maioria dos casos, ainda se restringe ao material bibliográfico que discute e retrata sua trajetória. Desse modo, os avanços na concepção de uma cultura envolvida com a essência ética dos direitos humanos ainda são considerados insuficientes (Carvalho, 2008). Apesar de apontar a importância do surgimento

de novos paradigmas legislativos e normativos, verifica-se que as diretrizes atuais não contribuíram efetivamente para os problemas sociais. Contudo, requer compreender que este tem sido um processo gradativo que necessita de uma contínua e ativa participação da sociedade.

✓ **Funcionárias:**

O comentário de F1 além de enfatizar o que foi apresentado na opinião de P5, a respeito de pesquisas nas escolas serem voltadas, praticamente, para o pedagógico, desabafou dizendo que os pesquisadores acham que só existem professor e aluno na escola:

P5: [...] Olha essa é a terceira escola que eu trabalho, eu já tenho dezesseis anos de fundação. A primeira eu trabalhei oito anos, nunca se alguém entrou não procurou a gente [...] Eu acho que eles procuram, geralmente, mesmo profissionais capacitados, não que eu, da área, né? No caso. Eu sou assistente, né? Eu não sou professora, não tenho pedagogia, não tenho psicologia, não sou apta nessa área, então acho que não interessa, né? [...] Nas escolas que eu trabalhei, os projetos é muito voltado só para professor aluno eles não estende a escola como um, como um, como é que fala, nem um lar, uma instituição mais ampla [...] Porque tem gente que pensa que só existe aluno e professor numa escola, mas não a escola, ela, né? Existe vários tipos de profissionais, né? [...] inclusive já teve uma época ai que eu já ouvi de um aluno falando que agente que não é professor, não é ninguém, tipo assim, não significa nada, é insignificante numa escola. [...] Não sei porque, ele já vem de casa com essa mentalidade, eu acho. Então, assim a gente participa pouco desses projetos. Até porque não sei se cabe mesmo participar isso ai quem sabe mesmo é o professor (risos). Mas, como ser humano como direitos humanos acho que tem sim que haver uma abertura pro alunos saber, né? Como funciona uma escola, qual é a função de cada ser- humano ali, fazendo a escola funcionar, né? Pro aluno entender melhor o que que é um escola. Pra ficar até menos chato, né? Porque o aluno, ele só vê professor e professor numa escola, né? [...] Eu pelo menos vejo aluno se dá super bem com merendeira, porteira, é uma ligação diferente pra ele.

F2 também apresentou em seu discurso, além do desconhecimento e da falta de discussão das pessoas a respeito dos direitos, certa satisfação em estar sendo entrevistada:

F2: [...] é a primeira vez que eu to sendo entrevistada. Então pra mim foi muito bom. Foi ótimo. É porque antes eu trabalhava mais isolada [...] Então agora eu acho que eu tive, acho não, tive a oportunidade que antes quando eu trabalhava num local mais isolado, eu não tinha. Porque eu trabalhei um tempo em outra escola e lá eu trabalhava num cozinha, então a gente ficava só na cozinha, não tinha acesso, né? A outros ambientes da escola [...] Quando a escola desenvolve algum projeto, independente do foco do projeto, é mais voltado pra área restrita, professor e direção. A gente que é funcionário, auxiliar da educação, nunca, pra mim é a primeira vez que voltou pra gente, né?

F3 salientou certa complexidade ao falar sobre direitos humanos devido à ausência de concretização deste no nosso cotidiano. Além disso, aponta que os direitos humanos dá muito liberdade:

F3: [...] as pessoas ainda tem que aprender a respeitar, ter o seu limite, passar o limite pros filhos, pra família e isso não tá havendo no mundo. Muita liberdade que tá estragando, tá estragando nossos direitos e aí passa a prejudicar, as pessoas passa a prejudicar um ao outro com essa liberdade. Acha que direitos humanos é fazer o que quer e não é.

F4 fala da importância do tema e o quão deve ser discutido para que as pessoas possam estar refletindo, assim como ela:

F4: Eu mesma não estaria pensando sobre isso. E talvez nem tivesse passado pela cabeça certos detalhezinhos que eu vou vivendo, simplesmente que eu vou fazendo, mas eu não tinha parado pra pensar que eu estou praticando aquilo a todo instante como eu te disse ainda agora. Na sala de aula, no recreio, a todo instante eu to praticando, mas eu ainda não tinha parado pra meditar que eu estou fazendo isso. Então a sua entrevista é importante porque leva a reflexão e assim como está me levando e ti levando a reflexão quando alguém vê, ler ou ouvir, certamente vai refletir com isso.

✓ Pais:

R1 gostou de participar da entrevista por considerar importante dar a sua opinião na escola:

R1: da mesma forma se eu fosse contra a esse trabalho, eu gostaria de estar aqui. Porque é uma forma de da escola, da sociedade dizer que estar participando da vida do seu filho e da vida da família. Então é muito importante. Como seria melhor, como seria é desenvolveria melhor o trabalho da comunidade escolar se todos os pais participassem, todos os professores dessem suas opiniões, fossem orientados, pessoas menos esclarecidas dessem a sua opinião. Por que às vezes nós achamos que só os que sabem que tem grandes conhecimentos sabem, as vezes aquelas pessoas que tem pouco conhecimento, ela talvez tem alguma coisa ali, uma carga com ela que ela vem guardando a muito tempo e que é de total importância para a sociedade e muitas das vezes a voz dela não pode ser falada, porque ela não tem, não pode ser expressada, não pode ser falada, porque ela não tem a oportunidade de chegar e dizer olha eu penso dessa forma quem sabe se não seria melhor. É uma questão de cultura mesmo, né? O Brasil tá mudando está cultura, muitos já estão falando, mas tem muitos ainda que recusam.

Nas falas de R2, R3 e R5, reconhecemos certo desconhecimento sobre o assunto:

R2: Bom. Eu achei interessante que de certa forma [...] Pra mim é muito novo, né? Assim de forma muito fria pra mim responder tantas perguntas. Eu tinha que ter visto as questões primeiro, por que não é da minha área.

R3: Ah! Eu acho legal porque eu nunca tinha falado assim sobre isso. Eu vou me especializar (sic) mais nisso, vou procurar saber o que mais, o que que é isso pra quando tiver outra entrevista já saber falar bem, mas eu achei legal, achei muito interessante. É uma coisa que ajuda muito a gente e espero que ajude também a minha filha, os outros alunos também [...]

R5: Achei legal que só assim a gente aprende (risos) alguma coisa, é vivendo e aprendendo, né? Que aqui nunca tinha tido essas palestra, acho que é legal. Todo muito participasse é bom [...].

Uma educação permeada por direitos humanos ainda deixa a desejar no cotidiano escolar apesar de serem sugeridos nos documentos educacionais e, conseqüentemente, no PPP da escola. Por isso, ao buscar uma prática em direitos humanos nos espaços educativos, em vez de formalizá-las como conteúdo escolar, pretende-se desvencilhar-se de propostas de direitos humanos oficializados por interesses hegemônicos.

Partindo dessa perspectiva, percebemos que a educação em direitos humanos não se constitui em um discurso completamente externo, tampouco se compreende por meio de mais um conteúdo estagnado como muitos que já vêm prontos. Do mesmo modo, os sujeitos de direitos não se encontram prontos e disponíveis, todavia fazem parte desse processo em construção na relação com o outro.

Diante dessa resistência por parte de ambos os grupos é importante se atentar, também, para o fato de que tanto a educação em direitos humanos está em processo de consolidação, como os envolvidos nos processos educacionais não se encontram prontos e disponíveis.

4 – OFICINAS COM AS CRIANÇAS

4.1 – 1ª Oficina

O primeiro dia foi dividido em cinco momentos e buscou compreender o entendimento dos alunos sobre direitos e deveres humanos, em especial, os direitos da criança.

Inicialmente, houve a apresentação de todos os participantes da oficina. Num segundo momento cada criança construiu algo com o brinquedo de montar “Lego” e cada um explicou o que fez. A partir desse momento lúdico, explicamos para eles que:

E: Nós vamos nos reunir aqui para construirmos uma coisa muito importante para a nossa escola e essas atividades em grupo serão chamadas de oficinas.

E: Alguém sabe sobre o que vamos falar aqui?

A1: Eu sei. O corpo da criança

A9: Do humano da criança

A12: Do direito da criança

E: Quem falou pra você que ia ser sobre o direito da criança

Muitos gritaram: A tia

Ao ser questionado se os familiares falaram a respeito da pesquisa, muitos disseram que sim, um aluno acrescentou que sua mãe teve que assinar um contrato. A partir dessas respostas explicamos o porquê de se assinar esse documento e, posteriormente, realizamos uma atividade com verbalizações, desenhos e escritas onde todos registraram se aceitariam ou não participar da pesquisa.

Ao iniciar a atividade proposta, de aceitação da pesquisa ou não, percebemos que os alunos ficaram aguardando os comandos do como fazer. Como não foi possível convencê-los a fazer de forma espontânea, a entrevistadora escreveu e desenhou algumas coisas na folha, exemplificando, o aceite participar da pesquisa ou não. Dessa forma, eles se sentiram mais a vontade para começar a se expressar e fizeram com autenticidade. Nesse momento, a entrevistadora retira a câmera do tripé e de posse dela se aproxima das atividades dos alunos para apreciar melhor os detalhes. A todo o momento

é perguntado às crianças sobre o que estão fazendo para que, realmente, cada momento tenha sentido e seja significativo para elas.

E: O que vocês estão fazendo agora?

A9 levanta o dedo: Fazendo um desenho.

E: E porque vocês estão fazendo esse desenho

A1: Falando que nós aceitamos ou não

E: Aceitando o que? A participar da pesquisa?

Todos: sim

E: Os outros coleguinhas da sala não estão participando porque eu precisava somente de 12 alunos. Os pais de vocês autorizaram vocês a participarem da pesquisa, vocês vieram e os outros estão lá na sala. Eu também só precisava de doze então eu não precisava chamar todos.

A1: Doze?

A3: Mas, aqui só tem dez.

E: Alguns faltaram hoje.

Todos entregaram as atividades e passamos para outro momento.

Essa etapa se mostrou importante para a pesquisa, pois ao considerarmos a criança como um sujeito social de direitos que deve ser protagonista nos processos educativos, ela precisa ser informada sobre a pesquisa, sobre porque ela está ali e, posteriormente expressar seu desejo de participar ou não do que foi proposto. Esclarecendo, também, que a sua participação é voluntária.

Esse direito da criança conhecer, primeiramente, o que será realizado e o direito dela concordar ou não em participar possibilitou a abertura de um espaço dialógico e democrático ao longo das oficinas.

No terceiro momento, os alunos participaram de uma chuva de ideias. Essa conversa ocorreu em, praticamente, todos os dias das oficinas, com o intuito de conhecer a compreensão prévia dos alunos sobre cada assunto proposto, e permitir aos educandos construir suas ideias diante das questões que vão sendo explanadas. No decorrer das perguntas foi apresentado cartazes com as palavras chave: HUMANOS; DIREITOS; DEVERES; CRIANÇA.

As crianças trouxeram diversas considerações a respeito dos direitos humanos. Percebemos que os direitos humanos são voltados para o respeito ao outro: dos mais velhos, dos adultos, no sentido de que não pode desobedecer. Mas, em algumas falas há um destaque para o direito de ser da criança, como o direito de brincar, de ter os seus pertences pedidos de volta e de que os direitos, também, são das crianças, reconhecendo-os como humanos.

Quanto à questão dos deveres eles foram relacionados, por quase todos que se expressaram, com o cumprimento de uma obrigação ordenada pelos adultos: mãe, pai, professora ou qualquer adulto. A definição de criança se resume, praticamente, ao brincar. Ao se questionar sobre o direito das crianças, mais uma vez surgiram as questões do fazer, do respeitar, além do direito de brincar, estudar, brincar com os adultos e pescar. O dever da criança foi comentado por A4 que é o de respeitar a mãe.

Essa conversa inicial foi um tanto tímida, os alunos se expressaram pouco, com comentários curtos e alguns nem participaram. No final da conversa houve uma reivindicação de um aluno que o colega estava falando demais.

- E:** Vocês já ouviram a palavra: humanos? O que é isso?
A9: É a gente.
A4: Pessoas.
E: E a palavra direitos? O que significa?
A9: É quando a gente tem que respeitar uma pessoa.
A6: Direitos é, direitos das crianças.
A4: Direito é que a gente tem que respeitar os mais velhos e os adultos.
A1: É que a gente tem que obedecer nossos pais nossas irmãs mais velhas, porque desobedecer é muito feio.
A8: A criança tem o direito de brincar.
A5: Se a gente sumir o nosso estojo a gente tem o direito de ter ele de novo.
E: E sobre direitos humanos?
A4: Os direitos da gente.
A1: O direito do humano.
A4: Das crianças.
CORO: Dos adultos; dos adolescentes.
A7: Tia tem que respeitar os adolescentes.
A4: E os mais velhos também.
E: E a palavra deveres? Quem já ouviu falar?
A7: Ué! fazer os deveres na sala.
A9: Tia, dever é pra gente aprender muitas coisas.
A5: tia, dever é assim se a sua mãe pedir pra você lavar a casa você tem que fazer.
A4: Tem que fazer qualquer dever quando o pai ou qualquer adulto mandar.
A1: Quando a tia coloca o dever no quadro tem que copiar e responder.
E: E o que é ser criança?
A1: Criança. é o jeito da criança brincar, ficar brincando de bonequinha, de comidinha, de panelinha, engraçado, assim é as crianças.
A4: É um ser humano.
A8: Tia criança, ela faz tudinho, ela brinca, só quando a mãe não deixa que elas não faz.
E: Quais são os direitos da criança?
A1: É assim quando a criança que fazer uma coisa a mãe não deixa, ai nós tem que fazer!
A4: Brincar, respeitar os pais.
A5: Criança, ela tem todo o direito de brincar, de fazer os deveres e de estudar.
A4: Criança, e a gente brincar com o avô, brincar com a mãe, ir pescar.
E: E o dever da criança?
A4: É respeitar a mãe.
A1: Você fala demais. (risos)

No momento de conversa livre, eles debateram entre si sobre as questões apresentadas anteriormente, surgindo diversas questões que foram descritas, praticamente, da mesma forma que foram apresentadas, coletivamente:

[...] tem que respeitar; não pode falar palavrão; direito humanos é muito legal; criança é ser feliz; criança é um monte de coisa; Criança pode pular corda; direito de ir para a escola; ganhar presente; Criança tem que obedecer as pessoas; Criança pode pular cama elástica; Direitos

humanos todo mundo tem que respeitar não jogar lixo no chão, pode andar de patins; pode andar de patinete.

Diante dessa compreensão prévia dos alunos sobre os assuntos levantados, verificamos que apesar deles se virem sob os mandos e desmandos dos adultos, eles se reconhecem como sujeitos de direitos, ou seja, em meio aos deveres a serem cumpridos eles destacam vários direitos da criança. No entanto, esses direitos ficam muito centralizados na questão do lazer, que parece ser algo bastante difundindo culturalmente na sociedade.

No quarto momento, colocamos sobre a mesa diversas gravuras e os alunos foram convidados a escolherem uma gravura e comentá-la. Essas gravuras foram apresentadas às crianças como mais um recurso diversificado para explorar suas concepções e opiniões sobre os assuntos propostos. A verbalização sobre as gravuras visou contemplar, também, a participação das crianças que ainda não sabiam escrever. A diversidade de alternativas visa que todas as crianças possam se expressar de forma mais autônoma e criativa. Em função do tempo, infelizmente, não foi possível que cada criança escolhesse uma gravura na revista. Portanto, foram apresentadas as seguintes gravuras: 1) Uma cidade representando um lado com crianças brincando, bem estruturada e o outro lado com crianças no lixão, sem nenhum saneamento básico. 2) Adolescentes presos. 3) Criança chorando, triste. 4) Escola de madeira, estrutura física precária. 5) Criança se alimentando. 6) Escola planejada com boa estrutura física. 7) manifestação de crianças na escola segurando placas de respeito, união. 8) Homem dando balão para criança. 9) Criança chamando o pai. 10) Criança cadeirante jogando basquete com os alunos sem deficiência. 11) crianças brincando de bola. 12) hambúrguer. 13) Homem com um revólver. 14) Garis limpando a rua. 15) Adolescente encapuzado com uma arma na mão. 16) Lugar sujo e poluído.

A4, A7 e A10 escolheram as gravuras de escolas, planejadas e com boa estrutura física, a escola que apresentava uma estrutura precária não foi escolhida por nenhum aluno. Apesar de não ser mencionado pelas crianças, presumimos que eles desejam uma escola com uma estrutura física melhor, já que a escola que eles estudam por ser muito antiga, não tem uma estrutura física muito boa. A escola é vista por esses alunos como um espaço para aprender deveres e fazer as atividades do quadro. Quando questionados a respeito dos direitos humanos na escola, foram destacados, por esses alunos, os direitos de brincar, estudar, fazer dever e respeitar os professores. Conforme a fala de A4:

E: Por que você escolheu essa gravura?

A4: Porque eu achei a escola muito legal.

E: Você acha a escola muito legal ou você achou essa escola da gravura muito legal?

A4: Eu acho todas.

E: O que você acha que é legal na escola?

A4: Os deveres.

E: Você acha que na escola tem direitos humanos?

A4: Tem.

E: Quais são os direitos humano que tem na escola?

A4: Brincar, estudar, fazer os dever, respeitar os professores.

A participante escolheu essa gravura por não gostar de violência, acha que ela deveria acabar. Como eles estavam apresentando um comportamento tímido, a pesquisadora interagiu com os demais perguntando a respeito do adolescente armado. Diversas opiniões foram surgindo e os alunos se interessaram pela questão levantada. Aqui, percebemos o quanto a criança não vive fora da realidade, no mundo da imaginação, como foi apresentado na entrevista ao se falar da concepção de criança. As crianças deste contexto escolar apresentaram um discurso dentro da realidade, demonstrando causa, consequência e sugerindo como poderia ser. Em relação ao adolescente armado, elas trouxeram diversas explicações para o fato dele ser um ladrão. Apontam que o direito dele é de ficar em casa, jogar bola e estudar, assim como tem o dever de trabalhar, estudar e ficar em casa.

E: Qual figura você escolheu?

A3: A do. como é mesmo que fala?

A1: Do ladrão.

A3: Do ladrão.

E: Por que você escolheu essa?

A3: Porque eu não gosto de violência.

E: E você acha que deve acontecer o que com a violência?

A3: Eu acho que tudo acaba, que a violência acaba.

E: Você acha que esse aí é um adulto ou uma criança?

A1: Adolescente. (fala baixo para a A3)

A3: É um adolescente.

E: Por que esse adolescente está armado?

A3: Por que ele é um ladrão.

E: Gente! Será por que esse adolescente está assim?

A4: Porque ele fumou craque.

A8: Porque ele não deve ter nada na casa dele.

A1: Vai ver porque ele roubou uma coisa, aí a polícia prendeu ele.

E: Qual é o direito dele?

A1: Pra ele ficar em casa, jogando bola.

A8: É de estudar, fazer faculdade.

A3: Não roubar, procurar um emprego.

E: Qual é o dever dele?

A1: Ficar em casa, trabalhar.

A9: Fazer faculdade.

No quarto momento do dia, as gravuras foram recolhidas e dispostas novamente para a realização de uma atividade coletiva a partir das seguintes perguntas: Que coisas nos deixam felizes? Que coisas nos deixam tristes?

Os alunos se manifestaram e em alguns momentos questionaram uns aos outros. Quando um disse que o hambúrguer era bom o outro falava que fazia mal à saúde, muitos relacionaram o homem com revolver a violência. Quanto à figura da criança chamando o pai para brincar, alguns destacaram

que a criança tem o direito de brincar. Inclusive, A4 pegou uma gravura de um aluno com deficiência física jogando basquete com alunos sem deficiência e afirmou que:

A4: Todo mundo tem direito de brincar, por causa que até o deficiente físico, ele pode brincar, mesmo tando na cadeira de roda.

Em seguida foi proposta uma conversa sobre as atividades da oficina. O fato de se proporcionar uma relação sem autoritarismo, dialógica e horizontal, foi interpretado por A9 como uma bondade da professora, no caso, da pesquisadora. Em relação ao tema abordado, notamos o quanto a posição de simples aprendiz é marcada nos educandos, pois mesmo que eles não estivessem na condição de aprendiz, mas de exposição de suas ideias e de debates, eles colocaram que aprenderam sobre violência, bondade, respeito e direitos humanos. Isso também mostra que as crianças aprendem em outros contextos que não só a sala de aula:

E: O que vocês acharam dessa oficina?

CORO: Legal!

E: Por que?

A9: Porque a professora é muito boazinha.

E: E sobre o assunto?

A6: A gente aprendeu que tem violência e tem bondade.

A4: A gente aprendeu os respeito, o que pode e o que não pode.

A9: A gente aprendeu que violência é errada.

E: E o que mais a gente aprendeu hoje.

A5: Direitos humanos, direito das crianças.

E: E o que são direitos humanos?

A9: É o direito de fazer um montão de coisa.

A6: É o direito das crianças, dos adultos e dos adolescentes.

A9: Dos vovôs também.

O quinto momento foi uma atividade de fechamento da oficina e as crianças realizaram desenhos sobre os assuntos abordados. Ao se propor o registro por meio do desenho, mais uma vez, houve a preocupação com a participação das crianças que ainda não dominavam a escrita. Além disso, o desenho é mais uma forma da criança expressar e de usar sua criatividade.

Fazendo uma análise geral dos desenhos, verificamos que a maioria fez desenhos relacionados ao brincar. A escola foi o espaço que elas escolheram para retratar as crianças brincando. Um dos alunos registrou o jogo de basquete entre os alunos sem deficiência e o aluno cadeirante, uma das gravuras apresentadas nas atividades anteriores. Em alguns desenhos não percebemos muita relação com o que foi explanado, pois pareciam ser desenhos estereotipados, como uma casa, uma árvore, as nuvens e o sol.

4.2 – 2ª Oficina

O segundo dia foi dividido em quatro momentos e almejou refletir sobre a prática em direitos humanos vivenciada na escola. Num primeiro momento os alunos conversaram entre si e logo iniciamos o segundo momento por meio de questionamentos a respeito das atividades sobre direitos humanos que já foram realizadas na escola e outros que foram surgindo no decorrer da conversa.

As crianças se manifestaram dizendo não se lembrar de nenhuma atividade realizada na escola sobre direitos humanos e ao serem questionadas sobre atividades realizadas em outros anos letivos, A4 falou que sim, mas não se lembrava mais. Como a pesquisadora já havia entrevistado a professora dos alunos em sala de aula e já havia comentado sobre os combinados, aproveitamos para falar das regras de sala de aula. Os deveres foram vistos por A4 como o que tem que ser feito enquanto que os direitos humanos, para muitos, é o de brincar, se divertir, mas estes estão atrelados ao ser obediente. Apontam que a professora só consente esses direitos para quem é obediente. Ao instigá-los a se manifestarem do que gostam e do que não gostam muitos se queixaram que não gostam de fazer dever e das brigas na escola. Nas sugestões para melhorar sobre o que não gostam na escola, surgiu uma preocupação com a limpeza, melhora do lanche, mais tempo de recreação e mais gestão escolar:

E: O que vocês já fizeram na escola sobre direitos humanos?

A6: Eu não me lembro de nada que a gente fez aqui.

CORO: Nem eu.

A4: Eu não me lembrei de nada.

E: Aquelas regrinhas que estão na sala de vocês, são deveres ou direitos?
(Uns falaram direitos outros deveres)

E: Você que falou que são deveres, por que você acha que são deveres?

A4: Porque às vezes a gente tem que, porque toda hora a gente tem que fazer, respeitar as coisas, fazer dever.

E: Ah! Então isso são deveres.

A9: São os deveres humanos.

E: E quais são os direitos?

CORO: Brincar, se divertir.

A6: Sair mais cedo, por exemplo, se o sinal ainda não tocou a tia dá privilégio pra gente brincar um pouquinho.

A9: É porque se a gente for muito obediente.

E: Então esses são os direitos.

A6: É e quando tem passeio à tia vê sempre quem tá bonzinho.

E: Alguém em outra série, já ouviu a professora falar assim “toda criança tem direito a escola, direitos a saúde...”

A6: Eu nunca.

A4: Eu já.

E: Como é que foi?

A6: Faz um ano que eu me esqueci lá.

E: O que vocês não gostam ou não gostavam?

A9: Eu não gostei de ficar o dia todo na aula.

A11: Eu não gosto de fazer dever.

- A6:** Eu também não gosto de fazer dever não.
A5: Eu não gosto de ver os outro brigando na escola.
A12: (pausa) Só não gosto dos perigos.
A6: Eu não gosto de fazer textos.
A1: Eu não gosto de ver os otos matano otas pessoas.
E: Aqui na escola, do que você não gosta?
A1: Eu não gosto ver otas crianças machucano, assim caino.
A3: eu não gosto que as pessoas fica brigando, machucando os otos.
A10: eu não gosto quando eu vou pra igreja algumas pessoas fica brincando.
E: O que a gente pode fazer pra melhorar o que a gente não gosta aqui na escola?
A9: Botar mais tempo de recreio e botar mais duas direções.
A4: Eu acho que tinha que colocar uma lata de papel e de metal e de resto de comida.
A8: Ninguém jogar lixo no chão aqui na escola por causa que as pessoas ficam jogando lixo no chão.
A9: Queria que botasse uma boa comida na escola, eu não gosto da comida.
A6: Eu queria que fizesse cachorro quente de vez em quando.

Consideramos que o brincar na escola, como um direito da criança, não pode ser visto como um momento de prazer que se opõe a hora do estudar, ou como uma recompensa para quem foi obediente.

O terceiro momento foi constituído de jogos. Primeiramente, realizamos um jogo de competição que foi o bingo e depois um jogo que instigou a cooperação no quebra-cabeça.

As crianças gostaram muito desse momento lúdico, se relacionaram entre si de forma mais cooperativa do que competitiva. Esse momento foi de descontração da oficina. Porém, percebemos o quanto elas se identificam com as atividades lúdicas e quanto esses momentos proporcionaram possibilidades delas serem atuantes no processo de constituição de conhecimentos em vez de meras receptoras. O lúdico pode ser um caminho possível para se construir uma prática de educação em direitos humanos no contexto escolar.

No quarto momento, foi proposto que as crianças desenhassem alguma atividade já realizada na escola sobre direitos humanos. Assim, utilizamos mais de um recurso para alcançarmos essas lembranças das crianças sobre as atividades realizadas na escola sobre direitos humanos. Os desenhos ilustraram sobre o que foi discutido ao longo da oficina. Portanto, não foi identificado nas falas das crianças e nem nas atividades gráficas, nenhuma manifestação de atividades já realizadas na escola sobre direitos humanos. O que eles comentaram, a partir da indagação da pesquisadora, foi sobre os combinados, regras de convivência em sala, isto é, o que eles têm que cumprir.

4.3 – 3ª Oficina

O terceiro dia foi dividido em dois momentos e teve como objetivo de propor interações entre os alunos ressaltando valores, atitudes e práticas que expressam uma cultura de direitos humanos.

Iniciou-se o primeiro momento com o filme *Direitos do coração*. O filme divide-se por tema e a cada tema abria-se para discussão.

Esse momento foi propício para se refletir sobre alguns dos direitos proclamados da criança. O filme apresentado acima se baseia na Declaração dos Direitos da Criança criado em 1959 e anunciado na Assembleia Geral das nações Unidas. A criança passa a ser vista como um sujeito de direitos específicos, apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos incluir todos os seres humanos. Além disso, muitos dos princípios do direito e da liberdade, destinados à criança, vem desta declaração.

A Declaração dos Direitos da Criança de 1959 apresenta 10 direitos e cada um é fundamentado em princípios. Gomes, Caetano e Jorge (2008) sintetizam estes princípios em:

Direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade; Direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; Direito a um nome e uma nacionalidade; Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequada para a criança e sua mãe; Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente; direito ao amor e à compreensão dos pais e da sociedade; Direito à educação gratuita e ao lazer infantil; Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes; Direito a ser protegida contra o abandono e a exploração no trabalho; e Direito a crescer, dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos (p. 620).

Alguns momentos da discussão sobre o filme *Direitos do Coração*:

1ª parte: A criança tem direito de aprender com dignidade: direito à educação.

Era uma vez uma menininha que não conseguia aprender matemática e ela tinha medo da matemática...

Ao ser perguntado sobre o direito da criança aprender, A3 e várias crianças apresentaram em suas falas responsabilidades da criança para que ela possa aprender como estudar, ir à escola, prestar atenção. Ao ser perguntado novamente sobre o direito de aprender A8 fala que a professora deve ensiná-la, pois a criança não conseguirá sozinha. Quando a entrevistadora se aprofunda no assunto, apontando outros argumentos para o fato da criança não conseguir aprender, A12 coloca que ela tem que ser castigada e A1 que ela deve fazer tratamento.

E: Essa criança estava com dificuldade de aprender?

A9: Contas.

E: E ela tem o direito de aprender, ou a professora pode deixar ela pra lá?

A3: Ela tem o direito de aprender.

E: Como ela pode aprender?

A3: Estudando, indo para a escola, prestando atenção na aula.

CORO: Prestar atenção na aula, estudando.

E: Ela tem direito a quê para ela aprender a matemática?

A8: A professora ensinando ela, que aí ninguém consegue sozinho se ninguém ensinar.

A9: Ela tem que prestar atenção na aula para ela aprender e passar pra quarta escadinha.

E: Mas vocês viram, ela tentava prestar atenção, mas não conseguia. Se for uma criança que não consegue prestar atenção, que não consegue ficar quieta, o que a professora tem que fazer A12?

A12: Castigar (apontou o dedo, tom imperativo).

E: Foi isso que a professora do filme fez quando a aluna estava desatenta na aula?

A12: Não, ela ensinou.

E: E o aluno?

A1: Ele deve fazer tratamento.

2ª parte: A criança tem direito de ser compreendida: direito de se expressar, liberdade de pensamento, de religião e outros.

As crianças retrataram a necessidade da atenção dos adultos. O brincar traz uma ideia de uma relação em que a criança possa se expressar, dialogar com o adulto de maneira que este não fique tão superior a ela. Há também uma questão bastante atual que é a falta de atenção dos pais devido a sua rotina de trabalho.

Era uma vez uma criança que se sentia só...

E: O que aconteceu com o menino?

A5: Ele queria brincar com o pai, mas o pai tava ocupado e não dava para brincar com ele. Ele ficou triste.

A11: Ela se sentia triste, porque o pai tava no trabalho ela queria brincar com o pai.

4ª parte: A criança tem direito de comer quando estiver com fome

Era uma vez um garoto que tinha tanta fome que ele tinha dificuldade de se concentrar na escola.

E: A criança tem direito de comer.

A4: O menino tava triste porque ele não tinha comida, ai ele ficou com raiva, ai a mãe dele botou ele num orfanato.

E: Ele foi para um orfanato?

CORO: Escola.

E: Ah! Ele foi pra escola com fome. O que aconteceu com ele?

A11: Ele pegou coisa do lixo e ele ficou com vergonha e saiu da sala e os coleguinhas riram dele e discriminaram ele.

E: E o que aconteceu?

A9: Ele ficou com raiva deles.

A5: Ele queria levar um lanche pra escola, mas ele não tinha.

A8: Porque ele era pobre.

A3: A gente tem que ajudar.

E: Todos tem direito a educação, saúde, alimentação?

CORO: Tem.

7ª parte: Todas as crianças do mundo têm os mesmos direitos. Nesse momento as crianças foram tecendo comentários espontâneos no decorrer do filme. Foi a parte que mais chamou atenção deles. Aqui percebemos a noção da criança quanto à questão dela não poder trabalhar, de ter direito à alimentação e de brincar:

A7: Tia eu to juntando roupa pra mandar pras crianças lá do Piauí, porque as roupas delas tão tudo velha.

A9: Os brinquedo que eu não gosto mais eu vou doar pra crianças que não tem brinquedo.

E: O que essa criança está fazendo?

CORO: Trabalhando.

A9: Não pode trabalhar criança, só pode trabalhar fazendo dever.

A7: Coitadinho.

A9: Porque os pai dele botaram eles pra trabalhar.

A9: É o pássaro da paz.

A9: Ai eu senti até dó.

A1: Direito a alimentação.

A6: Brincar ao ar livre.

Com base nas experiências da pesquisadora sabemos que esses princípios são os mais trabalhados pelos professores nas escolas. Eles são, basicamente, lidos, ilustrados pelos alunos e anexados em um mural. Desse modo, primamos por uma vivência desses direitos de forma contextualizada e constituída, cotidianamente, no ambiente escolar. Trabalhar esses direitos da criança na escola é apenas o primeiro passo, portanto não se deve ficar estagnado nessa etapa.

No segundo momento, os alunos realizaram um desenho sobre as atividades do dia. Percebemos que as crianças, a partir de um conhecimento mais elaborado dos direitos humanos, trouxeram as suas noções de direitos humanos de forma bastante criativa e significativa.

A educação em direitos humanos, por conseguinte, deve ser compreendida como um processo, ou seja, se desdobra a partir de práticas, de vivências cotidianas e não como um produto. Tais ações não podem ser vistas, também, de um modo, puramente, espontâneo. Pois, não estamos falando de qualquer processo, porém elas devem ser sistematizadas, articulando diversos momentos, estratégias e dimensões da educação que estejam interligados entre si e que se complementam (Pedroza & Chagas, 2012).

4.4 – 4ª Oficina

O quarto dia foi uma continuidade das atividades do dia anterior. Este foi dividido em dois momentos. No primeiro momento os alunos assistiram a vários vídeos relacionados ao direito da criança, como: Os direitos humanos, declaração dos direitos da criança e ECA em tirinhas para crianças. Após as historinhas, iniciamos o segundo momento com uma conversa.

Mesmo frisando, a todo o momento, nos direitos da criança, A9 definiu o estatuto como regras para o direito da criança e do adolescente. Acreditamos que ela tem noção que o estatuto é para os direitos, mas como se trabalha sempre as regras na escola, essa palavra é bastante utilizada pelos alunos. A partir dos comentários a respeito dos direitos apresentados nas historinhas, verificamos, mais uma vez o quanto as crianças estão em contato direto com questões e problemas sociais.

E: O que é o estatuto?

A9: É regras.

E: Pra que?

A9: Pra o direito da criança e do adolescente.

E: Vimos que criança é toda pessoa que ainda não completou doze anos. Alguém aqui tem doze anos?

CORO: Não.

E: Então vocês são o que?

CORO: Crianças.

E: Quando o bebê nasce, ele tem direito a que?

A8: A vacinar.

A4: Comer.

A8: Tipo assim tia, essa vacina que tá dando agora é de paralisia infantil. Aí pra gente não ficar com isso a gente tá tomando.

A9: E também as vacinas tia, é para proteger as mordidas de cachorro.

E: Ah! Tem outra coisa no estatuto que é a criança ter direito a liberdade. O que é isso?

A9: É ter direito de brincar, andar de bicicleta, estudar.

E: No estatuto a criança tem direito de falar o que pensa. Na sala de aula vocês tem o direito de falar?

Alguns: Não.

Outros: Sim.

A4: Falar só o de maior.

A4: Porque a gente fica conversando na aula ai a tia briga com a gente, a gente só pode conversar um pouquinho no início da aula.

A5: Tia a gente só pode falar alguma coisa levantando o dedo.

A8: Se não a gente nunca consegue.

E: A criança tem direito de quê?

A7: Coitado do menino.

A8: Saúde, escola.

A6: Brincar, a ter vacina.

E: Todas as crianças têm direito iguais. Qual é esse direito aí?

A9: Mexer no computador, na internet, mas não o dia todo.

E: As crianças especiais têm direito de ir à escola, ao médico.

A8: E elas também têm direito de brincar igual todo mundo.

E: O adulto tem que sempre respeitar os valores culturais da criança. Se um índio vier estudar nesta escola e ele quiser...

A9: Brincar.

E: Brincar na escola, do jeito que ele brincava isso tem que ser repetido?

A9: Não! Brincar com flecha.

E: Segundo o estatuto criança não pode trabalhar. Criança pode trabalhar?

CORO: Não!

E: O que ela pode fazer?

A4: Brincar, estudar.

A9: Ajudar o pai e a mãe.

E: Ah! Ajudar pode.

E: É proibida bebida alcoólica para criança.

A7: Criança pode tomar “shueps”.

E: O que é “shueps”.

A9: É um guaraná que eu trouxe hoje.

A1: O tia tem um amigo do meu irmão que ele é doidão, ele trouxe uma garrafa de pinga, aí amiga dele saiu mais cedo da escola ai ela bebeu a metade quase toda, ai ela ficou bebona.

E: Nossa!

A1: É verdade.

E: É proibido vender picolé para a criança?

CORO: Não.

E: É proibido vender cigarro pra criança?

CORO: É.

A12: E se a mãe ou o pai mandar comprar cocaína, não pode.

A partir dessa noção de que a criança não está destacada dos acontecimentos do mundo que a cerca, é preciso desconstruir uma socialização baseada na submissão de valores e ajustamento da infância.

4.5 – 5ª Oficina

O quinto dia se dividiu em três momentos e almejou refletir sobre uma prática em direitos humanos no Ensino Fundamental. No primeiro momento realizou-se um passeio pela escola para que os alunos falassem a respeito do seu espaço escolar:

As opiniões a respeito do bebedouro da escola se dividiram entre trocar o filtro e que o filtro estava bom, não precisava de outro. Nesse momento, percebemos que muitos não se manifestaram. A9 desviou a conversa ao falar sobre a quadra da escola:

A9: O tia eu sei quê que tá ruim na quadra.

A partir dessa fala todos concordaram em ir para a quadra da escola e vários alunos falaram sobre a quadra:

A9: Eu sei quê que tá ruim é a sujeira aqui e também a sujeira traz barata, tem que limpar aqui

A8: Eu também acho que melhorar e tem que corta esse mato, arrumar aqui que tá muito ruim. bota uma bolas ali pra ficar melhor, porque toda hora a gente tem que ficar saindo pra pegar bola, é ruim.

A10: Devia tirar aquelas terras ali.

E: Por quê?

A10: Porque algumas pessoas ficam rolando nela.

A4: Tem que cortar os matos porque um dia eu vi um rato bem ali morto.

A11: Tem que arrumar ali a horta, arrumar os portão dali.

A12: Tirar as gramas pra não rolar.

No PPP consta que o espaço físico precisa de várias reformas, pois a estrutura física está desgastada devido ao longo período de funcionamento da escola. Foi criado um movimento comunitário na escola “banco voluntário” visando maior envolvimento de todos, família/escola, para transformar o espaço físico.

Assim, percebemos a importância de ouvir as crianças e a partir dos seus desejos, anseios e aspirações, ver o que precisa ser mudado, em vez das mudanças acontecerem somente a partir das

opiniões dos adultos. Como foi visto no PPP, as discussões entre pais, professores e direção sobre o que fazer com os recursos disponíveis para melhorar os espaços da escola.

Ao se aproximarem dos banheiros, praticamente todos queriam falar sobre a sujeira dos banheiros. Verificamos também que os alunos não só reclamam pelos direitos de ter um banheiro limpo, com sabonete para lavar as mãos e papel higiênico, mas demonstram uma preocupação em manter a limpeza dos banheiros, não jogando papel no chão, não entupindo os vasos e outros:

A11: Eu quero que melhore os vasos.

E: Por quê?

A11: Porque eles tão quebrado.

A4: Eu queria que o banheiro dos meninos ficasse mais limpo, contratasse mais faxineira, porque quando eu fui lá eu vi coco lá na aba, lá no negócio lá do vaso.

A8: Tem que melhorar no banheiro das meninas é por causa que tá cheio de papel no chão. Tem que ter papel lá pra gente enxugar a mão, sabão, e também papel higiênico tem. E ser limpo o banheiro.

A1: Quando faz xixi tem que dar descarga, lá no banheiro das meninas ninguém deu descarga e tem papel no chão, cabou o sabão e fica brincando.

A7: Podia pegar esse papelzinho aqui varrer e jogar tudo no lixo.

A2: Não pode jogar nada no vaso, porque como as pessoas mijam tá coisado. Aí depois manda sair da escola de tano fazer isso.

A3: No banheiro tem que dá descarga, porque muita gente não dá descarga, aí o banheiro fica fedendo, aí não pode deixar assim.

A9: Eu sei tia tem que limpar lá os vasos, tem que limpar lá os banheiro, tem que ficar higiênico.

Nesse sentido destacamos que, realmente, não basta apenas trabalhar em sala de aula os direitos proclamados. É preciso ir além do direito de ter uma escola, por exemplo. Pois, se almeja uma escola com espaços físicos dignos de serem utilizáveis. Esse direito irá mover o dever de preservar, como foi expresso pelos alunos que querem banheiros limpos, mas para isso precisam deixá-los limpos. Uma cultura de direitos humanos a partir do direito de ter e não somente do dever de ser. Acrescentamos aqui uma fala de A8 que retrata a noção de ter uma escola melhor e de conservá-la:

A8: a nossa escola tá precisando de muita coisa para melhorar, para os nossos direitos. Agente precisa também ter essa escola melhor e cuidar dela se não fica assim de novo. Com lixo no chão, vaso cheio de papel.

Em relação ao lazer, quando os alunos chegaram à frente do portão que separa a educação infantil das demais turmas, percebemos a manifestação de muitos a respeito do parque ser somente para os alunos da educação infantil e que não tinham o direito de brincar ali. Inclusive em entrevista com uma das mães de aluno, foi comentado que a filha gostaria muito de brincar no parquinho, mas a direção não permitia, pois foi determinado que era apenas para as crianças menores.

E: O que vocês estão vendo na educação infantil.

CORO: Um parquinho.

E: E esse parquinho é de quem?

A9: Eu sei do governo.

E: Quem usa esse parquinho.

A11: As crianças.

E: Vocês acham que só as crianças da educação infantil gostam de parquinho?

CORO: Não.

A6: A gente também gosta.

E: Vocês gostariam de ter um parquinho?

A8: Tinha que ter um parquinho lá embaixo. E também eu gostaria que melhorasse o parquinho por causa que a areia é cheia de vidro.

E: Vocês podem brincar naquele parquinho?

CORO: Não.

A6: A gente já foi quando era do primeiro, segundo, terceiro, assim. Mas, agora que a gente tá no segundo a gente nunca foi.

E: Você acha que tem direito a brincar no parquinho ou só os alunos da educação infantil?

A4: Eu tenho direito de brincar no parquinho também, só que não dá escola porque só as pessoas do prezinho que pode.

E: Você acha que só eles podem brincar?

A5: Não.

E: O que você acha?

A5: Por que todo mundo pode brincar.

A7: E pra todo mundo brincar porque isso daí o governo deu pra todo mundo brincar.

E: O que você acha do parque.

A12: De tirar ou colocar?

E: Todo mundo poderia ter direito ao parque ou só as crianças pequenas?

A12: Todo mundo.

E: Por quê?

A12: Porque é tem que se divertir.

Diante da objetividade do adulto de que o parque seria apenas para a educação infantil, percebemos que a escola não está levando em consideração que as crianças do 2º ano ainda desejam brincar em um parquinho. As crianças estão em idade de querer brincar no parque, mas não podem em função de uma mudança de idade. Assim, enquanto os adultos pensam que estão realizando o direito da criança de brincar, algo previsto em lei e que foi bastante enfático nas entrevistas, o direito da criança ao brincar, nesse contexto, não era o suficiente.

Ao voltarem para a sala realizou-se o segundo momento com uma conversa a respeito das oficinas. A9 enfatizou algo que ainda não havia sido comentado que seria melhorar o recreio. Outro fato curioso é que enquanto a visita acontecia, dois policiais chegaram à escola e A9 não se esqueceu deles e falou: “*O tia o..., o policial que tá combatendo o crime*”, podemos pensar que talvez tenha associado isso aos direitos humanos.

Muitos alunos comentaram sobre a satisfação de terem participado das oficinas, como se ilustra com as falas de A8; A11 e A5:

A8: Eu achei ótimo. Aí quando a minha mãe me falou, eu até pensei assim a mãe por que a senhora me botou. Aí depois eu me acostumei e foi acostumando e fui. Chegou o dia, né? Aí eu gostei e depois eu falei pra minha mãe.

A11: Oi tia eu to adorando essa aula. Amém.

A5: É porque a gente aprendeu muitas coisa nova. A gente aprendeu coisa que a gente ia aprender muito mais tarde.

Ao serem questionados a respeito do que foi abordado nas oficinas, muitos resumiram que aprenderam sobre os direitos das crianças, os direitos humanos e dos adultos. Que toda criança tem direito a brincar, de fazer o dever, de estudar, de comer, dormir. A8 destacou que:

A8: a gente também tem que brincar no parquinho a quadra e ter mais brinquedo, né? Pra gente brincar no recreio e no banheiro ser melhor por causa que é papel no chão, o banheiro quase não é limpo e é ruim a gente ficar assim na sujeira e também a gente tem que brincar no parquinho, nós também temos direitos. Toda criança tem direito a se alimentar. Eu não to gostando do lanche da escola, pó causa que todo dia tá seno só arroz doce. E também arrumar a escola, as salas, deixar mais limpa, por causa que a mesa lá da minha sala tá toda cheia de fita e é ruim estudar assim.

Ao serem indagados sobre o direito de se expressar em sala de aula A8 relata que:

A8: A professora deixa a gente conversar no começo da aula e no fim, quando a gente sai que é privilégio e agente sai mais, aí ela deixa a gente brincar um pouquinho.

E: E quando uma professora briga e quer mandar numa sala de aula o que você acha sobre isso?

A8: Eu acho injusto por causa que a gente também tem que conversar, temos o direito também, não é só ela que tem o direito.

Ao aduzir todos esses ditos avanços históricos a respeito da concepção de infância, especialmente, a criança como sujeito de direitos, compreendemos que a criança ocupa hoje um lugar diferente na sociedade, de mais participação. No entanto, ao fazer essa relação entre os diferentes momentos históricos percebemos, também, que ainda não se consegue, na prática cotidiana, respeitá-las como coautoras da construção do mundo. Já que persiste em nossa realidade, uma concepção fixa de criança que precisa ser protegida e ser dependente do adulto. Consequentemente, a criança acaba por se sujeitar aos desejos e anseios dos adultos que não enxergam nelas a capacidade de pensar, desejar e querer experimentar.

Contudo, a simples admissão de uma legislação, declaração ou convenção não define a mudança de uma cultura. Tais documentos ainda são vistos pela sociedade como um direito do cuidado e da assistência especial. Além disso, são sempre colocados na condição de dever do outro, principalmente, do Estado e da família em vez de serem manifestações de pretensões, aspirações e potencialidades individuais e coletivas da criança. Por isso, que o conceito de sujeito pleno de direitos não inclui as crianças, pois se apenas o adulto é considerado um sujeito dotado de razão e consciência, elas são vistas como incapazes de entender do assunto e de falar por si. Por quanto, é preciso entender e ressignificar o lugar social da criança e, principalmente sua relação com o adulto (Melo, 2010).

Para essa autora faz-se necessário desvincular-se de um discurso da necessidade da criança, somente a partir do entendimento do adulto, para compreendê-la a partir de seus próprios interesses. Isto é, as crianças como protagonistas e, conseqüentemente, fazendo suas reclamações, postulações, cobranças de responsabilidades e de oportunidades para expressão de suas opiniões.

VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo estabelecer uma articulação entre a psicologia e a educação visando contribuir para uma práxis em direitos humanos no Ensino Fundamental. A partir de uma análise prévia da realidade em que a pesquisadora atua, percebemos que a escola vem apresentando dificuldades em cumprir com o seu papel social como prática de liberdade e construção de direitos humanos numa perspectiva crítica. Dessa forma, presumimos que tais dificuldades podem ser desencadeadoras de vários constrangimentos, descontentamentos e, conseqüentemente, evasão escolar.

Portanto, consideramos que para além da mediação de conteúdos programáticos, deve-se primar por outros aspectos no espaço educativo, como o respeito à diversidade; a mediação dialógica de conflito e de ideias; melhor convivência social; formação da cidadania e, entre outros, vivência de saberes socioculturais.

Desse modo, retomamos aqui questões relevantes das discussões teórico-empíricas e de que modo à análise da compreensão do discurso da comunidade escolar em relação à educação em direitos humanos permitiu dialogar com tal aporte teórico.

Sabemos que as noções fundamentais, dos direitos humanos na antiguidade ocidental, distinguem-se dos princípios dos direitos humanos contemporâneos. No entanto, foi relevante recordar momentos desse passado longínquo por acreditarmos em um processo de construção histórico-cultural dos direitos humanos. Conseqüentemente, apresentamos na fundamentação teórica que as manifestações na antiguidade foram importantes para se chegar a um patamar de Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O princípio da justiça era baseado numa noção de lei natural como dever. Destarte, ainda que se leve em consideração as distintas noções de direitos humanos entre antiguidade e modernidade, verificamos nas falas de muitos entrevistados, principalmente das professoras, que os direitos humanos são alicerçados nos deveres e não nos direitos, visando à obediência e ao cumprimento de regras.

Na fundamentação teórica apresentamos vários autores que enfatizam que os direitos humanos não se concretizam apenas com a promulgação de leis. Mas, enquanto uns acreditam que a efetivação dos direitos se dá por meio do Estado, outros afirmam que as pessoas é que têm condições de garanti-los. Pois, como vem sendo colocado e reafirmado, os direitos humanos vão além dos instrumentos jurídicos e das bases normativas, uma vez que abrangem o contexto, os processos históricos e a dinâmica social da vida humana.

Assim, diante dessa complexa situação, acreditamos ser necessário buscar em outros campos do conhecimento como a psicologia e a educação, contribuições que fomentassem uma prática em

direitos humanos no contexto escolar. As considerações relevantes da ciência psicológica foram embasadas em uma perspectiva histórico-cultural sob uma vertente materialista dialética.

Principalmente a partir da teoria de Vigotski, buscamos romper com as posições reducionistas sobre o psiquismo humano em função de uma nova psicologia que prioriza a totalidade do ser e o seu contexto social. Enfim, um ser biológico e social, participativo dos processos históricos. Esta visão histórico-cultural do sujeito é que foi importante para se preservar e reafirmar a dimensão histórica e cultural que dá sentido aos direitos humanos. Estes não devem ser vistos como imutáveis e comuns a todos os homens.

Ao abordarmos o difícil processo educacional e que por muitas vezes perdura até os dias atuais, percebemos a importância de se propor as contribuições de uma educação como prática libertadora de Paulo Freire, diferentemente de uma educação que pensa apenas no aluno como futuro cidadão para atuar na sociedade. Uma visão de educação bastante afirmada entre os entrevistados por enfatizarem que se deve educar e formar os alunos para que eles sejam adultos atuantes no meio social. Tal proposta também foi sinalizada no PPP da escola.

Na realidade brasileira, vimos que, desde a promulgação da Constituição de 1988, foi proposto um ensino voltado para o desenvolvimento integral do aluno e do seu exercício da cidadania, rompendo com uma instrução voltada para o mercado de trabalho. Entretanto, a escola ainda propõe uma educação voltada para atuação futura do aluno no meio social, além disso, muitos entrevistados, principalmente as professoras, enfatizaram que a escola instrui e a família educa.

Uma práxis em direitos humanos no contexto escolar possibilitará a construção de um processo educativo crítico e de troca de experiências, a partir de uma relação mais dialógica entre educador e educando, descaracterizando, assim, posições autoritárias. Tal viés libertador poderá libertar tanto o oprimido quanto o opressor. Do contrário, a persistência em uma educação que se perpetua em um ensino técnico, de fato, instrumentaliza o sujeito apenas para ser atuante no sistema capitalista, consumista e competitivo e não a ser um sujeito autônomo e consciente dos seus direitos.

No que diz respeito, particularmente, a uma práxis em direitos humanos no Ensino Fundamental, foi essencial pensarmos sobre a compreensão da concepção de infância, e da criança como sujeito de direitos.

Apesar dos avanços educacionais, verificamos nas entrevistas, principalmente com as professoras, ao se falar da criança como sujeito de direitos e, de uma cultura de direitos humanos na escola, um direcionamento excessivo para as regras, os combinados, os limites e os deveres. Ou seja, há uma característica disciplinadora em relação à criança.

Portanto, esperamos que as transformações econômicas e sociais, ocasionadas pelo avanço da ciência, possam transformar, também, os processos educacionais da criança, para que ela seja

realmente um sujeito de direitos enquanto sujeito social. É de fundamental importância, quando se trata da educação escolar de crianças, repensar sobre elas como um ser social que é, em vez de um vir a ser. Pois a criança em sua subjetividade, e não na objetividade do adulto, deve vivenciar o diálogo e a troca de experiência em vez de apenas absorver o que lhe é transmitido. Logo, a postura disciplinadora do educador não contribui com um sujeito de direitos.

As inúmeras e constantes opiniões dos entrevistados a respeito de combinados e regras quando determinadas pelos adultos para condicionar o comportamento das crianças, deve dar lugar a uma socialização que reconheça a criança como coautora do processo educativo. Pois, esse autoritarismo exacerbado que foi verificado tanto nas opiniões de muitos entrevistados quanto em algumas práticas pedagógicas, não contribui para que as crianças construam seus próprios conhecimentos. E, conseqüentemente, não há uma maior preocupação em considerá-la como um ser social e histórico que é participativo e contribui para tomar as suas decisões.

Esses questionamentos em relação às regras e combinados não querem dizer que elas não façam parte das propostas de constituição de uma prática em direitos humanos na escola. O que pretendemos refletir é sobre o estabelecimento de regras a partir de uma imposição dos adultos. As regras e os combinados também precisam ser considerados e contextualizados com as crianças de uma forma crítica e consciente. No entanto, os extremos não podem ser considerados, ou seja, a proteção à criança não deve servir de desculpa para o controle ou destituição da sua criatividade, tampouco a indiferença pode ser confundida com o respeito a sua liberdade.

Reafirmamos que a simples admissão de uma legislação em direitos humanos não define mudanças de uma cultura. É preciso ressignificar o lugar social da criança e, principalmente, a sua relação com o adulto. Essas mudanças poderão ser construídas a partir da vivência, no cotidiano escolar de uma práxis em direitos humanos.

Realmente, a educação em direitos humanos é uma prática relativamente recente no contexto brasileiro e precisa ser mobilizada nos espaços escolares. O PNDEH de 2006 propôs a formação do sujeito de direitos, a partir da atuação na Educação Básica; Educação Superior, Educação não formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança e Educação e Mídia. Quanto à educação das crianças, esse documento ressalta que é essencial promover uma consciência social crítica na Educação Básica, visando formar cidadãos desde a infância.

A educação em direitos humanos no Brasil precisa ir além do material bibliográfico que discute e retrata sua trajetória. Pois os avanços na concepção de uma cultura envolvida com a essência ética dos direitos humanos, ainda são considerados insuficientes. Apesar de apontarmos a importância do surgimento de novos paradigmas legislativos e normativos, verificamos que as diretrizes atuais não

contribuíram efetivamente para os problemas sociais. Contudo, requer compreender que este tem sido um processo gradativo que necessita de uma contínua e ativa participação da sociedade.

O grande desafio da escola é deixar de ser mera difusora dos direitos e deveres do cidadão. Mais do que ensinar cidadania para um exercício formal futuro, é preciso construir cidadania na escola em conjunto com todos os seus atores e refletir sobre a sua atuação na sociedade. Por isso a obstinação em se trabalhar os direitos humanos na escola para além de uma abordagem normativa prescritiva. Mais do que normatizador, os direitos são fundamentais para suscitar possibilidades emancipatórias.

Tais posicionamentos não têm a pretensão de subtrair os preceitos legais, mas de perceber que para além das normas, o sujeito de direitos se constrói nas relações interpessoais. Assim, a educação em direitos humanos deve se desdobrar a partir de práticas, de vivências cotidianas, articulando diversos momentos, estratégias e dimensões da educação que estejam interligados e que se complementam. Sendo assim, as estratégias metodológicas a serem elaboradas para a educação em direitos humanos precisam ser ativas, participativas e de diferentes linguagens, no lugar de estratégias meramente conteudistas, frontais e expositivas. Por esta razão, o educando passa a ser visto não somente como um ser que habita o mundo, mas como um coautor em busca da transformação da realidade.

Acreditamos, assim, que a educação para os direitos humanos é difícil e complexa diante de um país como o Brasil, balizado por desigualdades e injustiças. Entretanto, não devemos ser céticos ou nos conformarmos com o ditado de que: será daqui para pior. Por esse motivo, a função da escola deve partir de um novo paradigma onde o educar deve trazer mudanças, tanto para si, como para a sociedade, opostamente, ao que Paulo Freire chama de educação bancária e ao que Vigotski denomina de velha escola.

Tais considerações finais apontam para um processo que abre novas possibilidades para refletirmos sobre essa construção e vivência cotidiana dos direitos humanos em todos os contextos sociais, em especial na escola. Um lugar, que pode nos fazer sujeitos de todos os demais direitos humanos. Mas, para que isso aconteça, faz-se necessário uma educação em direitos humanos contextualizados e alicerçados a partir das relações dialógicas, em vez de mera reprodução de ações padronizadas.

No momento empírico ficou claro que todos os atores envolvidos nos processos escolares precisam reconhecer a si e as crianças, como sujeitos de direitos. Por isso, podemos dizer que a educação em direitos humanos ainda se encontra numa fase inicial de construção, do mesmo modo, que esses atores fazem parte desse contínuo processo. Portanto, acreditamos que na nossa realidade brasileira será uma questão de vivência de sentidos e de ressignificação do que já está posto. Abordar

sobre direitos humanos na escola, fez com que houvesse uma reflexão sobre o tema e a crítica segue essa finalidade.

A pesquisa qualitativa nos mostra caminhos para novas possibilidades. Essa é a esperança que nos incentiva a seguir em frente com o estudo sobre uma prática em direitos humanos no contexto escolar, que nada mais é do que uma expectativa, um pronunciar, de novo, de novo... Uma vez que, é no longo caminho que se faz o caminhar.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W (2003). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Almeida, I. M. M. Z. P. de. et al (Orgs.) (2007). *Módulo III: Interfaces entre a psicologia e a educação* [versão eletrônica]. Brasília: Universidade de Brasília.
- Aranha, M. L. de A. (1992). *História da Educação*. São Paulo: Editora Moderna.
- Araujo, U. F de (2006). *Assembleia escolar - Um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna.
- Ariès, P (1978). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Bacchiega, F., Pina, T. A., Sadalla, A. M. F. A., & Wisnivesky, M. (2002). Psicologia, licenciatura e saberes docentes: identidade, trajetória e contribuições. Em: Azzi, R. G. & Sadalla, A. M. F. A. (Orgs.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas* (pp. 47-92). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barros-Brisset, F. O. (2011). *Não existe sujeito sem responsabilidade!* Psicologia Jurídica: Ética, transmissão e política (pp. 103-118). Rio de Janeiro: Imago.
- Basombrio, I (1992). *Educación y ciudadanía: la educacion para los derechos humanos en América Latina* Peru: CEAAL,IDL y Tarea.
- Benevides, M. V. (2007). Direitos humanos: desafios para o século XXI. Em: Silveira, R. M. G. et al. (Orgs) (2007). *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico- Metodológicos* (pp. 335-350). João Pessoa: Universitária.
- Bezerra, S. M. A. (2008). *Educação em direitos humanos e a mediação escolar como instrumento que possibilita a prática do aprendizado em direitos humanos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Fortaleza, Ceará.
- Bittar, E. C. B. (2007). Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. Em: Silveira, R. M. G. et al. (Orgs) *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico- Metodológicos* (pp. 313-334). João Pessoa: Universitária.
- Bobbio, N.(1992). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Bock, A. M. B. (2002). A Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia. Em: Bock, A. M. B. et al (orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 193-214). São Paulo: Cortez.
- Bock, A. M. B., Furtado, O. & Teixeira, M. L. T. (1999). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologias*. São Paulo: Saraiva.
- Bonavides, P. (2004). *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Malheiros.

Brandão, C. R. (1993). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos: Brasil.

Brasil Constituição (1937). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1937. Brasília: Senado Federal. Retirado em 25/03/2012, de <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10614231/artigo-132-da-constituicao-federal>.

Brasil Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal. Retirado em 25/03/2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm.

Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília. Retirado em 20/03/2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm.

Brasil (2006). *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília. Retirado em 25/08/2012, de http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nac_convivencia.

Brasil (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília.

Campos, C. J. G. (2004). *Método de Análise de Conteúdo*: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. [Versão eletrônica] Ver. Bras. Enferm., 57 (5), 611-614.

Candau, V. M. (2003). Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. Em: Candau, V. M. & Sacavino, *Educar em Direitos Humanos: Construir Democracia* (pp. 72-99). Rio de Janeiro: DP&A.

Candau, V. M. (2007). Educação em direitos humanos: desafios atuais. Em: Silveira, R. M. G. et al. (Orgs) *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos* (pp. 399-412). João Pessoa: Universitária.

Candau, V.M.F. (2008). Educação em direitos humanos e formação de professores/as. Em: Scavino, S.; Candau, V.M.F. (Orgs.). *Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas*. Petrópolis: DP.

Cândido, A. (2004). O direito à literatura. Em: *Vários escritos* (pp.169-191) [versão eletrônica]. São Paulo: Duas Cidades.

Carbonari, P. C. (2007). Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. Em: Silveira, R. M. G. et al. (Orgs) *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos* (pp. 169-186). João Pessoa: Universitária.

Cardoso, C. F. (1993). *A Cidade-Estado Antiga*. São Paulo: Ática.

Carvalho, J. S. F. de (2008). Direitos Humanos, formação escolar e esfera pública. Em: Bittar, E. C. B. B. (Org.). *Educação e Metodologia para os Direitos Humanos* (pp. 255-271). São Paulo: Quartier Latin.

Castro, M. G. B. (2010). A criança como sujeito de direitos: políticas e práticas na educação infantil. Em: *XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Belo Horizonte. Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

Chagas, J. C. (2010). *Psicologia escolar e gestão democrática: uma proposta de atuação em escolas públicas de Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Chagas, J. C., Pedroza, R. L. S. & Branco, A. U. (2012). *Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação*. *Estud. Psicol* 17 (1), 73-81. Retirado em 12/11/2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413

Charlot, B (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Chauí, M (2000). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática.

Claude, R. P. (2005). Direito à educação e educação para os direitos humanos. *Revista internacional de direitos humanos: SUR*, São Paulo: 2 (2), 37-63. Retirado em: 10/12/2012 de <<http://www.surjournal.org>>.

Coimbra, C. M. B. (2001). Psicologia, direitos humanos e neoliberalismo [versão eletrônica]. *Revista: Psicologia Política*, 1(1), 139-148.

Comparato, F. K. (1997). *Fundamento dos Direitos Humanos*. Instituto de Estudos Avançados da USP. Retirado em 21/07/2011, de <http://www.iea.usp.br/artigos>.

Comparato, F. K. (2007). *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva.

Coulanges, Fustel de. (1996). *A cidade Antiga: estudo sobre o culto, o direito, as instituições da Grécia e de Roma*. São Paulo: Hemus.

Coutinho, A. R. (2007) Educação e trabalho: uma questão de direitos humanos. Em: Silveira, R. M. G. et al. (Orgs) *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos* (pp. 373-396). João Pessoa: Universitária.

Coutinho, T. da C. & Moreira, M. (1992). *Psicologia da Educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltados para a educação*. Belo Horizonte: Lê.

Dallari, D de A. (2000). A Luta pelos Direitos Humanos. Em Lourenço, M. C. F. *Direitos Humanos em Dissertações e Teses da USP: 1934-1999*. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Dallari, D. A & Korczac, J. (1986) *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Summus.

D'Angelis, W. (2011) *As gerações de direitos humanos: terceira geração. Os direitos dos povos ou da solidariedade*. Retirado em: 15/06/2011, de <<http://www.dhnet.org.br>>

Dazzani, M. V. M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. *Psicologia: ciências e profissão*, Brasília, 30 (2), 362-378. Retirado em 02/02/2012 de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-989320

Demo P. (2004) Pobreza política, direitos humanos e educação. Em Júnior, J. G. de S. et al. (Orgs). *Educando para os Direitos Humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade* (pp.31-52). Porto Alegre-RS: Síntese.

Devine, C.; Hansen, C. R. & Wilde, R. (2007). *Direitos Humanos: Referências Essenciais*. São Paulo: Edusp.

Dias, A. A. (2007). Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. Em Silveira, R. M.G. et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 441-456). João Pessoa: Editora Universitária.

Doise, W. & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamont.

Fernandes, P. (2005). A produção legal da ilegalidade: os direitos humanos e a cultura jurídica brasileira. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Fernandes, F. (2010). *Florestan Fernandes: leituras e legados*. São Paulo: Global.

Fernandes, A. V. M. & Paduleto, M. C. (2010). Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. *Caderno CEDES*, Campinas, 30 (81), 233-249. Retirado em 10/09/2012 de <http://www.scielo.br/scielo>.

Flores, J. H. (2010). Los Derechos Humanos en el Contexto de la Globalización: Tres Precisiones Conceptuales. Em: Rúbio, D. S.; Flores, J. H. & Carvalho, S. de (Orgs). *Direitos humanos e globalização: fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica*. [Versão eletrônica] Porto Alegre: EDIPUCRS, 72-109.

Foulin, J-N & Mouchon, S. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fraboni, F. (1998). A Escola Infantil entre a cultura da Infância e a ciência pedagógica e didática. Em Zabalza, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. [Versão Eletrônica] Porto Alegre: Artmed.

Francischini, R.; Patiño, J. F. & Simonetti, M. M. P. (2009). O Sistema de Garantia de Direitos das crianças e do Adolescente no Brasil. Em Francischini, R. (Orgs.). *Escola que Protege - Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente* (pp. 09-16). Natal: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1981a). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981b). *Criando métodos de pesquisa alternativa*. Em Brandão, R. R. (Org.) *Pesquisa Participante* (pp. 34-41). São Paulo: Brasiliense.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, C. (2010). Psicologia e direitos humanos: possibilidades e desafios dessa interlocução. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei: 5(2), 143-150. Retirado em 10/09/2012 de <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/>.
- Gomes, I. L.; Caetano, R. & Jorge, M. S. S. (2008) A criança e seus direitos na família e na sociedade: uma cartografia das leis e resoluções. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 61(1), 61-65. Retirado em 24/11/2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&.
- González-Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira.
- González-Rey, F. (2003). *A questão das técnicas e os métodos na psicologia: da mediação à construção do conhecimento psicológico*. Em A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e o Compromisso Social* (pp. 163-182). São Paulo: Cortez.
- González-Rey, F. (2005). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação historicocultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Gonzalez, E. R. M. & Ximenes, S. (2009). *Direitos Humanos a Educação* [versão eletrônica]. Coleção: Cartilhas de Direitos Humanos.
- Grimal, P. (1988). *A Civilização Romana*. Lisboa: Setenta.
- Hall S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Heidegger, M. (1973). *Sobre o humanismo: carta a Jena Beaufret*. São Paulo: Abril Cultural.
- Henneman, R. H. (1974). *O que é psicologia*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Hunt, L. (2007) *A invenção dos direitos humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ishay, M. R. (Orgs.) (2006). *Direitos humanos: uma antologia: principais escritos políticos, ensaios e documentos desde a Bíblia até o presente*. São Paulo: Edusp.
- Kramer, S. (2003). *A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. São Paulo: Cortez.
- Lafer, C. (1995). A ONU e os Direitos Humanos. *Estudo Avançado*, 9 (25), 169-185. Retirado em 28/06/2011, de <http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n25/v9n25a14.pdf>.
- Larocca, P. (1999). *A psicologia na formação docente*. Campinas: Alínea.
- Laski, H (1973). *Liberalismo europeu*. São Paulo: Mestre Jou.

Lepre, R. M. (2008). Contribuições das teorias psicogenéticas à construção do conceito de infância: implicações pedagógicas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 11 (3), 309-318. Retirado em 11/12/2012 de <http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n3>

Lessa, S. & Tonet, I. (2008). *Introdução à Filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.

Lima, E. C. A. S. (1990). O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em aberto*, Brasília, 9 (48), 3-24. Retirado em 20/06/2011, de <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/743/665>.

Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone (Trabalho original publicado em 1976).

Machado, L. M & Oliveira, R. P. de (2001). Direito à educação e legislação de ensino. Em Wittmann, L. C. & Gracindo, R. V. (Orgs.). *O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997*. Brasília: ANPAE.

Magalhães, J. L. Q. de (2000). *Direitos Humanos: sua história, sua garantia e a questão da indivisibilidade*. São Paulo: Editora Juarez.

Mancebo, D. (2004). O sujeito psicológico e os direitos humanos: ideologias em questão. Em Silva, M. V. de O. (Orgs.) *Psicologia e direitos humanos: subjetividade e exclusão* (pp. 161-168). São Paulo/Brasília: Casa do Psicólogo/Conselho Federal de Psicologia.

Manués, A. & Weyl, P. (2007). Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. Em Silveira, R. M. G. et al. (Org) *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos* (pp.103-116). João Pessoa: Universitária.

Marx, K. (2002). *A questão judaica*. São Paulo: Centauro (Trabalho original publicado em 1843).

Marx, K. & Engels, F. (1978). *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes Editores.

Meintjes, G. (2007). Educação em Direitos Humanos para o pleno Exercício da Cidadania. Em Claude, R. P. e Andreopoulos, G. J (Org). *Educação em Direitos Humanos para o Século XXI* (pp.119-140). São Paulo: Edusp.

Melo, E. R. (2010) Direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil: dilemas de um cenário cultural em transformação. Em Venturi, G. (Org.). *Direitos Humanos: percepções da opinião pública - pesquisa nacional*. (pp.163-177) Brasília: Secretaria de Direitos Humanos.

Minayo (2007). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde*. Rio de Janeiro: Abrasco.

Moehlecke (2008) Por uma cultura em direitos humanos. Em Bruzzi, D. (Orgs.) *Direitos humanos e Educação* (pp. 16-20). Rio de Janeiro: TV Escola/Salto para o futuro. Retirado em 12/11/201 de <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/120738>.

Molon, S. I. (2002). Entrelaçando a psicologia e a pedagogia: uma reflexão sobre a formação continuada de educadores à luz da psicologia sócio-histórica. *Contrapontos*, Itajaí, 2, (5), 215-225.

Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (2007) Medicalização: elemento de desconstrução dos direitos humanos. Em Silva, A.C.S.S.; Coimbra, C.M.B.; Monteiro, H.R.; Ruffeil, N.; Barker, S.L. (Org.). *Direitos humanos: o que temos a ver com isso?* (pp. 153-168). Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia RJ.

Neto, J. F. M. (2007). Metodologias participativas em educação para os direitos humanos. Em Dias, A. A. et al. (Orgs). *Fundamentos Educativo-metodológicos da educação em direitos humanos* (pp. 1-11). 4º módulo, REDH: Brasil.

Oliveira, S. A. M. de (2007). *Norberto Bobbio: teoria política e Direitos Humanos*. Revista Filosofia, São Paulo: Champagnat, 19 (25), p. 361-372. Retirado em 05/11/2011 de <[HTTP://www2.pucpr.br](http://www2.pucpr.br)>.

Oriani, V. P. (2008). *Direitos humanos na educação infantil: algumas reflexões*. Revista de Iniciação Científica da FFC, São Paulo, 8 (2), p. 186-195. Retirado em 2/03/2012 de <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/>>.

Orlandi, E. P. (2007). Educação em direitos humanos: um discurso. Em Silveira, R. M. G. et al. (Org). *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos* (pp. 295-312). João Pessoa: Universitária.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz Ed.

Patto M. H. S. (2003). DH e a atuação na educação. Em: *Os direitos humanos na prática profissional dos psicólogos* (pp. 13-15). [versão eletrônica]. Brasília.

Pedroza, R. L. S. (1993). *Freud e Wallon: contribuições da psicanálise e da psicologia para a educação*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Pedroza, R. L. S. (2003). *A psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

Pedroza R. L. S. (2008). Relações interpessoais abordagem psicológica. Em: *Curso técnico de formação para os funcionários da educação/Profissionais* [Versão Eletrônica]. Brasília: Universidade de Brasília, Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica.

Pedroza, R. L. S. (2012). Infância e professor no espaço da brincadeira. Em Gadelha, Sylvio & Pulino, Lúcia. (Org.). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores* (pp. 177-186). Campinas: Alínea.

Pedroza, R. L. S. & Chagas, J. C (2012). Direitos humanos e projeto políticopedagógico: a escola como espaço da construção democrática. Em: Ribeiro, M. R. & Ribeiro, G. (Orgs.). *Educação em direitos humanos e diversidade: diálogos interdisciplinares* (pp. 221-246). Maceió: EDUFAL.

Penteado, T. C. Z. & Guzzo, R. S. L. (2010) Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. *Psicologia & Sociedade*, Campinas, 22 (3), 569-577. Retirado em 20/09/2012 de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n3/v22n3a1>.

Pereira, T. da S. (2000) *O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Renovar.

Pino, A. A. (1990). A corrente sócio-histórica de Psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. *Em aberto*, Brasília: INEP, 09 (48), p. 61-67.

Pinheiro, P. S. & Mesquita Neto, P. de (1997). Programa Nacional de Direitos Humanos: avaliação do primeiro ano e perspectivas. *Estudo avançado*, São Paulo, 11 (30), 117-134. Retirado em 05/06/2011 de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>.

Pinto, M. & Sarmento, M. J. (Orgs.) (1997). *As crianças: Contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.

Pulino, L. H. C. Z. (2001). Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *Em Aberto*, Brasília, 18 (73), 29-40. Retirado em 12/02/2013 de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1108/1008>.

Pulino, L. H. C. Z. (2003). A prática de filosofia na escola como oportunidade de redefinição mútua de crianças e adultos. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 0 (1). Retirado em 05/01/2013 de seer.bce.unb.br/index.php/resafe/article.

Pulino, L. H. C. Z. (2012) Resistência e criação na formação de professores: Ouvindo outras vozes. Em: Pulino, L. H. C. Z. & Gadelha, S. (Org.). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores* (pp. 177-186). Campinas: Alínea.

Rifiotis, T. (2007). Direitos humanos: sujeito de direitos e direitos do sujeito. Em: Silveira, R. M. G. et al. (Orgs) *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos* (pp. 231-244). João Pessoa: Universitária.

Rocha, A. M. (2001). Jusnaturalismo estoico e republicanismo no De Legibus de Cícero. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, 19 (2), 227-247. Retirado em 02/02/2013 de <http://www.fflch.usp.br/df/site/cefp/Cefp19/rocha.pdf>.

Rolim, L. A. (2000) *Instituições de direitos romanos*. São Paulo: Revista dos Tribunais LTDA.

Sader, E. (2007). Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. Em Silveira, R. M. G. et. al. (Orgs.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 75-83). João Pessoa: Editora Universitária.

Santos, B. de S. (Org.) (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Saviani, D. (2007) Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos [versão eletrônica]. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 152-180.

Scavino, S. (2007). Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? Em Silveira, R. M. G. et. al. (Orgs.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 457-467). João Pessoa: Universitária.

Schmitt, R. A. (Org.) (2007). *Princípios penais constitucionais: direito e Processo Penal à luz da Constituição Federal*. Salvador: Jus PODIVM.

Sesti, A. P. (2004) Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. Em Carvalho, J. S. (Org.). *Educação, cidadania e direitos humanos* (pp. 331-366). Rio de Janeiro: Vozes.

Silva, A. A. (2003). *Contribuições da disciplina Psicologia da Educação segundo professores do Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Silva, A. F. da (2005). Florestan Fernandes e a educação brasileira nas décadas de 1950 e 1960. Em Fávero, Osmar (Orgs.). *Democracia e educação em Florestan Fernandes* (pp. 79-86). Campinas: Autores Associados e Niterói: EDUFF.

Silva, R. de A. V. (2011). Os ideais de igualdade, fraternidade e liberdade na prática democrática: entre Rousseau e Habermas. *Revista lumen et virtus*, São Paulo, 2, 121-133. Retirado em 10/01/2013 de <http://www.jackbran.com.br>.

Silva, D. N. H. (2012). *Imaginação criança e escola*. São Paulo: Summus Editorial.

Sousa, N. H. B. (2010). Educação em direitos humanos e emancipação. Em Venturi, G. (Org.). *Direitos Humanos: percepções da opinião pública - pesquisa nacional*. (pp. 231-239). [versão eletrônica]. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos.

Sousa, N. H. B. (2011). *Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas* (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

Sousa, N. H. B. Costa, A. B.; Fonseca, L. G. D. da & Bicalho, M. de F. (2012). *O Direito Achado na Rua: 25 Anos de Experiência de Extensão*. Participação, Brasília, 0 (18), 43-53. Retirado em 22/03/2013 de <http://seer.bce.unb.br/index.php/participacao/article/view/>.

Steinberg & Kincheloe (Orgs). (2001) *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Taylor, C. (1997). *As fontes do Self: a construção da identidade moderna*. São Paulo: Edições Loyola.

Trindade, A. A. C. (2004). Dilemas e desafios da proteção internacional dos direitos humanos. Em Júnior, J. G. de S. et al. (Orgs). *Educando para os Direitos Humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade* (pp. 22-30). Porto Alegre-RS: Síntese.

Ujiie, N. T. (2009) Educação, criança e infância no contexto das ciências sociais. *Revista Guairacá*, 25 (1). Retirado em 13/10/2012 de <http://revistas.unicentro.br/index>.

Vaidergorn, J. (2010). Cidadania e direitos humanos na formação universitária. *Cad. Cedes*, Campinas, 30, (81), 253-256. Retirado em 10/07/2012 de <http://www.cedes.unicamp.br>

Vasconcelos, E. R de. (2004) Dos direitos humanos aos direitos fundamentais: a formação do direito moderno na antiguidade e no medievo [Versão Eletrônica]. *Revista Jurídica*, Fortaleza: Bookmaker, 1 (1), pp. 169-182.

Viola, S. E. A. (2007). Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. Em: Silveira, M. G., et al.. (Org.), *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 119-133). João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.

Vivaldo, F. V. (2009). *Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Vygotski, L. S. (2000). *Obras Escogidas*. Madrid: Visor. Volume III. (Trabalho original publicado em 1931).

Vygotski, L.S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Em: *Obras escogidas* (pp. 11-340). Madrid: Visor. Volume III (Trabalho original publicado em 1931).

Vigotski, L. S. (2004). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1926).

Warat, L. A. (2004) Direitos humanos: subjetividade e práticas pedagógicas. Em Júnior, J. G. de S. et al (Orgs). *Educando para os Direitos Humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade* (pp. 71-75). Porto Alegre-RS: Síntese.

Willeman, C. da S. A.; Policani, V. N.; Ribeiro, A. F da S. & Fernandes, A. G. (2007) O estado, a família, a escola e a sociedade: os papéis sócio-institucionais na proteção da criança e do adolescente. Em *Anais do XVI Congresso Nacional do Conpedi*, Belo Horizonte (pp. 5506-5526). Retirado em 20/01/2013 de www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/.../a.

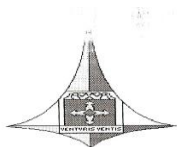
Wolkmer, A. C. (2004). Marx, a questão judaica e os direitos humanos. *Revista Sequência*, 25 (48), 11-28. Retirado em 29/11/2012 de <https://periodicos.ufsc.br>.

ANEXO

ANEXO A - Memorando de Autorização



Instituto de Psicologia - IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento - PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de **Desenvolvimento** Humano e Saúde - PGPDS
 Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação
 Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Psicologia Escolar



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
 Secretaria de Estado de Educação
 Subsecretaria de Educação Básica
 Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



MEMORANDO Nº 25/2012 - EAPE

Brasília, 7 de fevereiro de 2012.

Para: DRE Taguatinga

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Autorizamos **Franciene Soares Barbosa de Andrade**, aluna do Curso de Mestrado- Instituto de Psicologia - da Universidade de Brasília – UnB, a realizar pesquisa com professores da Escola Classe 27 dessa DRE

Informamos que o projeto de estudo foi analisado, estando em conformidade com as normas da SEDF.

Atenciosamente,


Olga Cristina Rocha de Freitas
 Diretora da EAPE

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Escola e responsáveis



Instituto de Psicologia - IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento - PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de **Desenvolvimento** Humano e Saúde - PGPDS
 Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação
 Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Psicologia Escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Educação e Psicologia: Uma relação possível para a contribuição com uma prática em direitos humanos no Ensino Fundamental.”, de responsabilidade de Franciene Soares Barbosa de Andrade, aluna de do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS – do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – IP/UnB. O objetivo desta pesquisa é estabelecer uma articulação entre fundamentos teóricos educacionais e psicológicos visando contribuir para a construção de uma prática educativa voltada para os direitos humanos no Ensino Fundamental. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como observações, entrevistas, filmagem, fitas de gravação, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observação nos espaço da escola, como sala de aula; entrevista semi-estruturada e oficina. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 33368807 - 92882798 ou pelo e-mail fran.sba@hotmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo podem ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o senhor (a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

E-mail: _____

Brasília, ___ de _____ de _____

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Alunos



Instituto de Psicologia - IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento - PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de **Desenvolvimento** Humano e Saúde - PGPDS
 Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação
 Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Psicologia Escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O aluno (a) _____ está sendo convidado a participar da pesquisa “Educação e Psicologia: Uma relação possível para a contribuição com uma prática em direitos humanos no Ensino Fundamental.”, de responsabilidade de Franciene Soares Barbosa de Andrade, aluna de do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS – do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – IP/UnB. O objetivo desta pesquisa é estabelecer uma articulação entre fundamentos teóricos educacionais e psicológicos visando contribuir para a construção de uma prática educativa voltada para os direitos humanos no Ensino Fundamental. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome do aluno não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como observações, entrevistas, oficina, gravação e filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observação nos espaço da escola, como sala de aula; entrevista semi-estruturada e oficina. É para estes procedimentos que o aluno está sendo convidado a participar. A participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

A participação do(a) aluno(a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a autorizar a participação, retirar seu consentimento ou interromper participação dele(a) a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 33368807 - 92882798 ou pelo e-mail fran.sba@hotmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo podem ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o senhor (a).

Assinatura do (a) responsável

Assinatura do (a) pesquisador (a)

E-mail: _____

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO D - Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz



Instituto de Psicologia - IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento - PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de **Desenvolvimento** Humano e Saúde - PGPDS
 Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação
 Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Psicologia Escolar

Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz

(Escola e responsáveis)

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado (a) no projeto de pesquisa intitulado Educação e Psicologia: Uma relação possível para a contribuição com uma prática em direitos humanos no Ensino Fundamental, sob responsabilidade de Franciene Soares Barbosa de Andrade vinculado(a) ao Instituto de Psicologia/Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, no Programa Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília

Minha imagem e som de voz pode ser utilizado apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais, etc.].

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem e som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação a minha imagem e som de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o (a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

 Assinatura do (a) participante

 Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO E - Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz



Instituto de Psicologia - IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento - PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de **Desenvolvimento** Humano e Saúde - PGPDS
 Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação
 Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Psicologia Escolar

Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz

(Alunos)

Eu, _____, autorizo a utilização da imagem e som de voz do (a) aluno (a) _____ do(a) qual sou responsável, na qualidade de participante/entrevistado (a) no projeto de pesquisa intitulado Educação e Psicologia: Uma relação possível para a contribuição com uma prática em direitos humanos no Ensino Fundamental, sob responsabilidade de Franciene Soares Barbosa de Andrade vinculado(a) ao Instituto de Psicologia/Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, no Programa Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília.

A imagem e o som de voz do aluno pode ser utilizada apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais, etc.].

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem e som de voz do aluno (a) por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação à imagem e som de voz do aluno são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima da imagem e som de voz do aluno.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o (a) participante.

 Assinatura do (a) responsável

 Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO F – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada



Instituto de Psicologia - IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento - PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de **Desenvolvimento** Humano e Saúde - PGPDS
 Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação
 Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Psicologia Escolar

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada

PÚBLICO ALVO: cinco docentes do 1º ano do Ensino Fundamental, quatro funcionários e cinco pais ou responsáveis.

Identificação

Nome:

Sexo:

Idade:

Função:

Localização de moradia:

Tem filho (s)? Idade (s):

Religião:

Escolaridade (Formação):

- O que é ser criança para você?
- O que são direitos humanos?
- Como você vê a questão da criança como sujeito de direitos?
- Qual é o papel social da escola?
- É possível pensar em direitos humanos na escola?
- É possível pensar em direitos humanos na sala de aula?
- Como os valores, atitudes e práticas pedagógicas podem expressar uma cultura de direitos humanos?
- O que você achou dessa em entrevista? De estar sendo entrevistada (o) sobre esse assunto?

ANEXO G – Roteiro de Observação e Análise do PPP



Instituto de Psicologia - IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento - PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de **Desenvolvimento** Humano e Saúde - PGPDS
Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação
Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Psicologia Escolar

Roteiro de Observação e Análise do PPP

- Como se dá a prática dos direitos humanos no cotidiano escolar.
- Que concepção de criança é vivenciada no dia a dia da escola.
- Que relação entre criança e direitos humanos é apresentada no cotidiano escolar.
- De que maneira é desenvolvida a função social da escola.
- Como é vivenciado os direitos humanos na sala de aula.
- Quais são as atitudes e práticas pedagógicas que possibilitam a construção de uma cultura para os direitos humanos na escola.

ANEXO H – Roteiro da Oficina com os Alunos



Instituto de Psicologia - IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento - PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de **Desenvolvimento** Humano e Saúde - PGPDS
 Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação
 Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Psicologia Escolar

Roteiro das Oficinas com os Alunos

Público alvo: 12 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental

1ª Oficina 18/06/2012

Local: Sala de transtorno

Objetivo: Compreender o entendimento dos alunos sobre direitos e deveres humanos, em especial, os direitos da criança.

1º Momento:

- ✓ Apresentação dos participantes:
- Olá crianças! Tudo bem com vocês? Eu me chamo Franciene, estou realizando uma pesquisa nesta escola e gostaria de conversar um pouco com vocês. Vou entregar um crachá com o nome de vocês para que eu possa chamá-las pelo nome, certo?

2º Momento:

- ✓ Explicar o propósito de estarmos reunidos e o que é uma oficina:
- Trazer Lego para as crianças construírem alguma coisa: cada um vai falar sobre o que fez.
- A partir desse momento lúdico, explicar que nós vamos nos reunir para construirmos uma coisa muito importante para a nossa escola e essas atividades em grupo serão chamadas de oficinas.
- ✓ Ilustrar e escrever se aceita ou não participar da pesquisa

3º Momento:

- a) Chuva de ideias a partir das perguntas introdutórias:
- ✓ Vocês já ouviram a palavra humanos? O que é isso?
 - ✓ E a palavra direitos? O que significa?
 - ✓ E sobre direitos humanos?
 - ✓ E a palavra deveres? Quem já ouviu falar?

- ✓ Vocês já aprenderam sobre direitos das crianças na escola?
- ✓ Alguém da família já falou que vocês têm direitos? Quais?
- ✓ Só adultos têm direitos?
- ✓ Crianças têm direitos? Quais?
- ✓ Momento de conversa livre, sem perguntas.

4º Momento

- ✓ Os alunos sentarão em círculo:
 - Espalhar gravuras pelo chão da sala
 - Convidar alunos para escolher uma gravura e falar sobre ela
 - ✓ Dispor novamente as gravuras no chão e fazer as perguntas
 - Que coisas que nos deixa feliz?
 - Que coisas nos deixa tristes?
 - Conversa livre sobre o que acharam da oficina

5º Momento

- ✓ Vamos fazer um desenho sobre essa nossa conversa?

Obs: As gravuras apresentadas foram: 1) Uma cidade representando um lado com crianças brincando, bem estruturada e o outro lado com crianças no lixão, sem nenhum saneamento básico. 2) Adolescentes presos. 3) Criança chorando, triste. 4) Escola de madeira, estrutura física precária. 5) Criança se alimentando. 6) Escola planejada com boa estrutura física. 7) Manifestação de crianças na escola segurando placas de repente, união. 8) Homem dando balão para criança. 9) Criança chamando o pai. 10) Criança cadeirante jogando basquete com os alunos sem deficiência. 11) Crianças brincando de bola. 12) Hambúrguer. 13) Homem com um revólver. 14) Garis limpando a rua. 15) Marginalizado com revólver. 16) Lugar sujo e poluído.

2ª Oficina 19/06/2012

Local: Sala de Integral

Objetivo: Refletir sobre a prática em direitos humanos vivenciada na escola.

1º momento

- ✓ Conversa livre
- ✓ Comentários sobre as atividades anteriores

- ✓ Apresentação da proposta

2º momento

- ✓ Buscar atividades sobre direitos humanos que já foram realizadas na escola e lembrá-las com os alunos.
- ✓ Conversa direcionada:
 - Quais foram as atividades que vocês mais gostaram?
 - Quais as atividades que não foram legais?
 - Como podemos melhorar?

3º momento

- ✓ Jogos:
 - Competição (bingo)
 - Instiga cooperação (quebra-cabeça)

4º Momento

- ✓ Vamos fazer um desenho sobre essa nossa conversa?

3ª Oficina 20/06/2012

Local: Sala de transtorno

Objetivo: Propor interações entre os alunos ressaltando valores, atitudes e práticas que expressam uma cultura de direitos humanos.

1º momento

- ✓ Filme: Direitos do coração³
 - 1ª parte: A criança tem direito de aprender com dignidade: direito à educação.
Era uma vez m menininha que não conseguia aprender matemática e ela tinha medo da matemática.
 - 2ª parte: A criança tem direito de ser compreendida: direito de se expressar, liberdade de pensamento, de religião e outros.
Era uma vez uma criança que se sentia só...

- 3ª parte: A criança tem direito ao lazer

Era uma vez crianças que imitavam cenas de televisão...

- 4ª parte: A criança tem direito de comer quando estiver com fome

Era uma vez um garoto que tinha tanta fome que ele tinha dificuldade de se concentrar na escola...

- 7ª parte: Todas as crianças do mundo têm os mesmos direitos

2º momento

- ✓ Vamos fazer um desenho sobre essa nossa conversa?

4ª Oficina 21/06/2012

Local: Sala de transtorno

Objetivo: Propor interações entre os alunos ressaltando valores, atitudes e práticas que expressam uma cultura de direitos humanos.

1º momento:

- ✓ Histórias sobre os direitos humanos: direitos humanos⁴, 10 princípios⁵, ECA.⁶

2º momento

- ✓ Conversar sobre as histórias

5ª Oficina 22/06/2012

Local: Sala de Integral

Objetivo: Refletir uma proposta de prática em direitos humanos para a escola em questão

³ Coleção *Direito do Coração* (1994), volume 1: destinado a crianças de 5 a 8 anos. É uma produção do Ofício Nacional do Filme do Canadá com a pretensão de divulgar a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.

⁴ Ziraldo (2008). **Os direitos humanos**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH/MEC. Nesta cartilha, a turma do menino maluquinho, do ziraldo, descobre junto com você o que são os tão falados direitos humanos.

⁵ **Declaração dos Direitos da Criança**, com os 10 artigos. Ilustrada Fontes pesquisadas (textos adaptados): http://www.cnpcejr.pt/preview_documentos.asp?r=1000&m=PDF.

1º momento

- ✓ Realizar um passeio pela escola para que os alunos falassem a respeito do seu espaço escolar:
- ✓ Conversa a respeito das oficinas
- ✓ Realizar um desenho sobre as atividades realizadas na oficina.

⁶ Brasília (2009). **Eca em tirinhas para criança**. Volume 1. Fonte pesquisada: <http://bd.camara.gov.br>

ANEXO I – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas



Instituto de Psicologia - IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento - PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de **Desenvolvimento** Humano e Saúde - PGPDS
 Área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação
 Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Psicologia Escolar



Comitê de Ética em Pesquisa
 Instituto de Ciências Humanas
 Universidade de Brasília

Universidade de Brasília
 Instituto de Ciências Humanas
 Campus Universitário Darcy Ribeiro

ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

Título do Projeto: EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL PARA A CONTRIBUIÇÃO COM UMA PRÁTICA EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador(a) responsável: FRANCIENE ANDRADE

Número do projeto: 08-01/2012

Com base nas Resoluções 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos, resolveu **APROVAR** o projeto intitulado “EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL PARA A CONTRIBUIÇÃO COM UMA PRÁTICA EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL”.

O pesquisador responsável fica notificado da obrigatoriedade da apresentação de um relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (itens VII.13 letra “d” e IX.2 letra “c” da Resolução CNS 196/96).

Brasília, 06 de março de 2012.

Debora Diniz
 Coordenadora Geral – CEP/IH