



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

FRANCISCA FÁBRICIA TEODORO COSTA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUAS EXPRESSÕES NO COTIDIANO
ESCOLAR: UM OLHAR AVALIATIVO SOBRE A REALIDADE EDUCACIONAL DE
QUIXADÁ**

FORTALEZA

2020

FRANCISCA FÁBRICIA TEODORO COSTA

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUAS EXPRESSÕES NO COTIDIANO
ESCOLAR: UM OLHAR AVALIATIVO SOBRE A REALIDADE EDUCACIONAL DE
QUIXADÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Desenho de Políticas Públicas.

Orientador (a): Prof^ª. Dra. Alba Maria Pinho de Carvalho.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C872c Costa, Francisca Fábriica Teodoro.
Educação em direitos humanos e suas expressões no cotidiano escolar: um olhar avaliativo sobre a realidade educacional de Quixadá / Francisca Fábriica Teodoro Costa. – 2020.
316 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2020.
Orientação: Profª. Dra. Alba Maria Pinho de Carvalho.
1. Educação . 2. Direitos Humanos . 3. Avaliação de Políticas Públicas. 4. Plano Municipal . I. Título.
CDD 320.6
-

FRANCISCA FÁBRICIA TEODORO COSTA

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUAS EXPRESSÕES NO COTIDIANO
ESCOLAR: UM OLHAR AVALIATIVO SOBRE A REALIDADE EDUCACIONAL DE
QUIXADÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Desenho de Políticas Públicas.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Alba Maria Pinho de Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dra. Camila Holanda Marinho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Márcio de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

A Deus, cujo amor vive em mim, e transcende em cada escolha minha.

Aos meus pais, Irisvalda e Francisco, por sempre apoiarem meus sonhos e vibrarem com cada conquista. Reconheço cada gesto de carinho e preocupação para que eu me mantivesse firme, forte e saudável no enfrentamento de uma jornada repleta de bons desafios.

Ao meu parceiro de vida Lucas da Silva pelo afeto, encorajamento e companheirismo diário. Gratidão pela compreensão e incentivo às minhas escolhas que por muitas vezes me ausentaram do convívio cotidiano em busca de mais uma realização profissional.

À minha querida Cecília, que desperta em mim sentimentos de profunda ternura e cuidado, e por essa razão me coloca a missão de lutar para que o mundo se torne um lugar mais justo para ela e seus pares viverem em harmonia.

Às incríveis mulheres e pedagogas que fizeram parte da minha jornada acadêmica, em especial: Eliane, Lilian, Iranete, Nilza, Nayana, Paula e Jaqueline. Nosso convívio, apoio mútuo e sororidade foram fontes de inspiração e fundamentais para o surgimento e o interesse nessa conquista profissional e pessoal.

Às companheiras de muitas primaveras, Kamilla, Samilla, Wellida, Jessyca e Fiama, pelo incentivo, amizade e apoio ao longo dessa caminhada. Ter amigas como vocês me fez e faz mais forte, feliz e disposta a enfrentar qualquer desafio.

À amiga Débora, e ao psicólogo Wander, pelos valiosos momentos de escuta e aconselhamentos, no enfrentamento do meu imediatismo e ansiedade exacerbada. Com vocês tenho aprendido a viver um dia de cada vez, focando no presente, pois manter-se no passado ou projetar-se no futuro é incoerente consigo mesmo e com o mundo. O meu tempo é agora!

Aos colegas da turma do PPGAPP por compartilharem das inquietações e angústias que a pesquisa acadêmica impõe, bem como do sonho de realização do mestrado, saberes e aprendizados durante a nossa jornada juntos. Estarei na torcida para que vocês trilhem caminhos de valioso sucesso profissional.

À cidade de Quixadá, lócus do meu exercício profissional e da minha construção como pesquisadora e cidadã ao longo das minhas 26 primaveras. Estudar o sertão é uma grande honra, e se tornou meu novo compromisso político.

Aos sujeitos participantes da pesquisa, especialmente aos trabalhadores, usuários e gestores da Política Pública de Educação, que possibilitaram o alcance de reflexões imprescindíveis através de suas ações, falas e militâncias.

Ao corpo docente do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (PPGAPP), por compartilhar saberes que contribuíram decisivamente para o percurso teórico e metodológico da pesquisa. Foram de fato dias de aprendizagem muito ricos.

À Capes e ao MEC pela bolsa de auxílio financeiro, que contribuiu no meu desenvolvimento enquanto estudante pesquisadora. Em um cenário desolador de inúmeros cortes as bolsas de pós-graduação, precisamos reafirmar a importância delas para a produção do conhecimento científico e para o projeto de desenvolvimento da nossa nação.

Ao professor Márcio Porto por sua disponibilidade, compromisso e pelo importante debate da realidade histórica que foi incorporada a este trabalho.

À professora Camila Holanda por todas as indicações que contribuíram para que o processo da pesquisa fosse cada vez mais crítico. Por sempre me lembrar de refletir energicamente sobre o contexto contemporâneo, sobre o Brasil de 2019 e 2020. Essa pesquisa também é fruto do seu fecundo suporte e altruísmo.

À professora Alba, que conquistou minha admiração à primeira vista, e meu profundo respeito ao longo da nossa jornada de orientações individuais e aulas do mestrado acadêmico. As suas críticas construtivas, as discussões e reflexões foram fundamentais ao longo de todo o percurso. Gratidão por sua valiosa contribuição para o meu crescimento como investigadora e pesquisadora, especialmente em um cenário adverso, que parecia repleto de limitações, mas que se tornou mola propulsora para o debate de Direitos Humanos que é urgente e necessário.

Por fim, externo meus agradecimentos antecipados aos leitores e críticos da minha pesquisa, uma vez que considero o trabalho acadêmico uma obra em aberto, um “devir”, um “tornar-se”, e neste momento demarcamos apenas um passo de uma longa estrada, que precisa ser trilhada por outros pesquisadores e entusiastas da temática.

Em tempos de retrocesso social precisamos de mais sujeitos e militantes dispostos a reafirmar a defesa dos Direitos Humanos. Assim como Platão acredito que a alma humana é essencialmente divina, e por essa razão devemos não apenas sonhar, mas tornar o mundo um lugar bom, belo e justo.

Namastê! O realista esperançoso que habita em mim saúda o realista esperançoso que habita em você.

(...) a perspectiva da educação em Direitos Humanos, que defendemos, é esta, de uma sociedade menos injusta para, aos poucos, ficar mais justa. Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando por uma compreensão da produção. Uma sociedade em que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora da curiosidade, mantenedora da curiosidade, por isso mesmo uma educação que, tanto quanto possível, vai preservando a menina que você foi, sem deixar que a sua maturidade a mate. É uma educação que tem de nos pôr, permanentemente, perguntando-nos, refazendo-nos, indagando-nos. É uma educação que não aceita, para poder ser boa, que deva sugerir tristeza aos educandos. Essa educação para a liberdade, essa educação ligada aos direitos humanos nesta perspectiva, tem que ser abrangente, totalizante; ela tem que ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver. E não apenas com a rigorosidade da análise de como a sociedade se move, se mexe, caminha, mas ela tem a ver também com a festa que é a vida mesma (FREIRE, 2001, p. 101).

RESUMO

A presente dissertação consubstancia as reflexões e descobertas analíticas de uma pesquisa que se propôs avaliar a implantação da Educação em Direitos Humanos (EDH), a partir do contexto local da política de educação do município de Quixadá (CE). Como referência nesta pesquisa avaliativa, assumimos dois planos: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos- (PNEDH) e o Plano Municipal de Educação de Quixadá – (PME), uma vez que o município não dispõe de plano municipal com foco na EDH. O eixo da pesquisa está circunscrito a partir dos seguintes questionamentos: Como analisar a implantação da Educação em Direitos Humanos, sendo que, apenas algumas cidades brasileiras, excepcionalmente possuem um plano municipal de direitos humanos? E ainda, em que medida a perspectiva de Educação em Direitos Humanos vem sendo implantada na política pública municipal educacional de Quixadá? Ao longo dos percursos e desdobramentos desta investigação avaliativa, foram trabalhadas categorias centrais de análise: direitos humanos, educação brasileira, educação em direitos humanos, políticas públicas e avaliação de políticas públicas. Nesta direção, tivemos como base teórica e referencial chave as contribuições desenvolvidas por Norberto Bobbio, Hannah Arendt, Paulo Freire, Murilo de Carvalho, Marilena Chauí, Nancy Fraser, Erasto Mendonça e Boaventura de Sousa Santos, que em suas análises se constituíram verdadeiras vias abertas e janelas avaliativas. Adotamos, como campo de investigação, a escola E.E.F José Jucá, da rede municipal de ensino, tendo como sujeitos protagonistas da pesquisa, os gestores, coordenadores, docentes e discentes que construíram e vivenciam hoje os elementos propostos em documentos educacionais, como o Plano Municipal de Educação (PME) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino. Na abordagem metodológica, privilegiamos a perspectiva de Avaliação em Profundidade, engendrando uma pesquisa qualitativa e assumindo uma postura contra hegemônica no campo epistêmico da avaliação de políticas públicas. Para dar concretude às reflexões analíticas desenvolvemos múltiplas dimensões investigativas, cabendo destacar: a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Especificamente a pesquisa de campo foi desenvolvida mediante observações sistemáticas e entrevistas abertas nos termos de um depoimento, bem como diálogos informais com os diferentes sujeitos. Para análise do material levantado, utilizamos análise de conteúdo com inspiração em Bardin, a partir de categorias fundantes da pesquisa, consubstanciada em grandes temas. Dentre os achados da pesquisa configuramos limitações e possibilidades no tocante a implantação da EDH no cenário da educação básica em Quixadá e especificamente no contexto escolar da EEF José

Jucá. Assim sendo elencamos como principais limitações: a invisibilidade de documentos institucionais como o PME e o PPP pelos sujeitos protagonistas da pesquisa; uma gestão escolar por vezes atravessada de ações centralizadoras; extrema precarização da estrutura física da instituição; superlotação das salas de aula; desvalorização docente; vivências de *bullying*, racismo, preconceitos; casos crescentes por parte dos alunos de quadros de ansiedade, depressão e mutilação; trabalho infantil; relações familiares fragilizadas; inexistência de espaços participativos como o grêmio estudantil. Tais limitações constituem assim verdadeiros violadores dos direitos humanos no espaço escolar. A despeito de todos os dilemas e desafios identificamos potencialidades: o andamento de projetos que dialogam com a perspectiva da EDH; a parceria com políticas públicas e universidades locais; configurações do quadro docente da instituição; o trabalho em equipe desenvolvido pelo quadro de profissionais e educadores; o protagonismo dos discentes. Ademais, identificamos indícios de uma educação para além dos muros da escola, com o suporte da inovação do ensino no campo metodológico, já idealizado por alguns docentes da instituição. Reafirmamos ainda como potencialidade a possibilidade do município formatar uma proposta com foco na educação em direitos humanos, no formato do PMEDH, ou ainda a construção de um Plano de Ação em direitos humanos pela escola, subsidiados pelas reflexões empreendidas no presente estudo. Pretendemos assim vivenciar a função social da pesquisa consubstanciada nessa dissertação, devolvendo seus achados para os sujeitos e para o campo.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Avaliação de Políticas Públicas. Plano Municipal.

ABSTRACT

The present dissertation embodies the reflections and analytical findings of a research that proposed to evaluate the implementation of Education in Human Rights (EDH), from the local context of the education policy of the municipality of Quixadá (CE). As a reference in this evaluative research, we assume two plans: the National Plan for Education in Human Rights - (PNEDH) and the Municipal Plan for Education in Quixadá - (PME), since the municipality does not have a municipal plan focused on EDH. The research axis is circumscribed based on the following questions: How to analyze the implementation of Education in Human Rights, with only a few Brazilian cities exceptionally having a municipal human rights plan? And yet, to what extent has the Human Rights Education perspective been implemented in Quixadá's municipal educational public policy? Throughout the paths and developments of this evaluative investigation, central categories of analysis were worked on: human rights, Brazilian education, human rights education, public policies and public policy evaluation. In this direction, we had as a theoretical basis and key reference the contributions developed by Noberto Bobbio, Hannah Arendt, Paulo Freire, Murilo de Carvalho, Marilena Chauí, Nancy Fraser, Erasto Mendonça and Boaventura de Sousa Santos, which in their analyzes constituted true open paths and evaluative windows. We adopted, as a field of investigation, the EEF José Jucá school, of the municipal education network, having as protagonists subjects of the research, the managers, coordinators, teachers and students who built and experience today the elements proposed in educational documents, such as the Municipal Plan of Education (PME) and the Pedagogical Political Project (PPP) of the educational institution. In the methodological approach, we favor the perspective of in-depth assessment, engendering a qualitative research and assuming an anti-hegemonic stance in the epistemic field of public policy evaluation. To give concreteness to the analytical reflections, we developed multiple investigative dimensions, highlighting: bibliographic research, documentary research and field research. Specifically, the field research was developed through systematic observations and open interviews in terms of a statement, as well as informal dialogues with the different subjects. For the analysis of the material surveyed, we used content analysis, inspired by Bardin, from the founding categories of the research, embodied in major themes. Among the research findings, we configure limitations and possibilities regarding the implantation of EDH in the scenario of basic education in Quixadá and specifically in the school context of EEF José Jucá. Therefore, we list the main limitations: the invisibility of institutional documents such as the PME and the PPP by the

subjects who are protagonists of the research; school management sometimes crossed by centralizing actions; extreme precariousness of the institution's physical structure; overcrowding in classrooms; teacher devaluation; experiences of bullying, racism, prejudice; increasing cases on the part of students with anxiety, depression and mutilation; Child labor; weakened family relationships; inexistence of participative spaces such as the student union. Such limitations thus constitute real violators of human rights in the school environment. Despite all the dilemmas and challenges, we identified potentialities: the progress of projects that dialogue with the perspective of EDH; the partnership with public policies and local universities; configurations of the institution's teaching staff; team work developed by professionals and educators; the protagonism of the students. In addition, we identified evidence of an education beyond the walls of the school, with the support of teaching innovation in the methodological field, already idealized by some teachers of the institution. We also reaffirm as a potentiality the possibility for the municipality to format a proposal focusing on human rights education, in the format of the PMEDH, or even the construction of an Action Plan on human rights by the school, subsidized by the reflections undertaken in the present study. Thus, we intend to experience the social function of research embodied in this dissertation, returning its findings to the subjects and to the field.

Keywords: Education. Human rights. Public Policy Evaluation. Municipal Plan.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do território do sertão central	30
Figura 2 – Mapa de Quixadá	31
Figura 3 – Nuvem de palavras mais relevantes e mais citadas nas entrevistas	53
Figura 4 – Imagem de santa, bíblia e salmo na recepção	206

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo dos Entrevistados	171
Gráfico 2 – Idade dos Entrevistados	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AATR	Associação de Trabalhadoras e Trabalhadores Rurais da Bahia
ACNUDH	Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEPETI	Ações Estratégicas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
AGNU	Assembleia Geral da ONU
ANCINE	Agência Nacional do Cinema
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
APAPEQ	Associação de Pais e Amigos de Pessoas Especiais de Quixadá
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento Social
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CESE	Coordenadoria Ecumênica de Serviço
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CIVIP	Congresso Internacional sobre Violência, Polidez, Mediação de Conflitos e Acesso à Justiça
CLAD	Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEQ	Conselho Municipal de Educação de Quixadá
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CNV	Comissão Nacional da Verdade
CODI	Centro de Operações de Defesa Interna
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CPIs	Comissão Parlamentar de Inquérito
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado da Assistência Social

DH	Direitos Humanos
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DNEDH	Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos
DNOCS	Departamento Nacional de Obras Contra a Seca
DOI	Destacamento de Operações e Informações
DRU	Desvinculação das Receitas da União
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EC	Emenda Constitucional
EDH	Educação em Direitos Humanos
EEF	Escola de Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAO	<i>Food and Agriculture Organization</i>
FECLESC	Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
HRW	<i>Human Rights Watch</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFCE	Instituto Federal do Ceará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
JOC	Juventude Operária Católica
JOCAP	Jornada Cearense de Pós-Graduação e Pesquisa em Avaliação de Políticas Públicas
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
MAPP	Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
MCMV	Minha Casa Minha Vida

MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
MPCE	Ministério Público do Ceará
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBF	Programa Bolsa Família
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PETECA	Programa de Educação contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PMEDH	Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAFM	Programa Nacional de Apoio à gestão administrativa e fiscal dos municípios brasileiros
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNDR	Política Nacional de Desenvolvimento Regional
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPA	Planos Plurianuais
PPGAPP	Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
RCBs	Referenciais Curriculares Básicos
RPPN	Reserva Particular do Patrimônio Ambiental
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEQ	Sistema de Avaliação Educacional de Quixadá
SAGI	Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual da Educação
SEMACE	Secretaria do Meio Ambiente do Estado do Ceará
SINDSEP	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais
SNE	Sistema Nacional de Educação
SNI	Serviço Nacional de Informações
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDT	Trindade Desenvolvimento Territorial
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TJCE	Tribunal de Justiça do Estado do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNICATÓLICA	Universidade Católica
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
WFMA	<i>World Famous Mountains Association</i>

SUMÁRIO

1	À GUIA DA INTRODUÇÃO	18
2	TRILHANDO O CAMINHO DE APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO	24
2.1	Quixadá: Um contexto municipal em debate	28
2.2	Avaliação em Profundidade como Perspectiva analítica.....	39
2.3	Desenho metodológico da pesquisa: narrativa de caminhos investigativos	43
3	DIREITOS HUMANOS EM FOCO: TRAJETÓRIA E CONCEPÇÕES ...	55
3.1	Direitos Humanos no contexto brasileiro: entre afirmações e violações	65
3.2	Direitos fundamentais na sociedade brasileira: incoerências históricas	88
4	POLÍTICAS PÚBLICAS: CONFIGURAÇÕES BÁSICAS	102
4.1	Avaliação de Políticas Públicas: Caleidoscópio de múltiplas faces	107
5	A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: PROJETOS EM DISPUTA	114
5.1	Educação nos moldes neoliberais	122
5.2	Educação libertadora em direitos humanos como uma exigência histórica	127
5.3	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	139
5.4	Olhares sobre o Plano Municipal de Educação Quixadaense	150
6	DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EM QUIXADÁ-CE	167
6.1	A Escola EEF José Jucá como <i>lócus</i> investigativo	167
6.1.1	<i>Perfil dos sujeitos entrevistados</i>	170
6.2	A Municipalização e suas consequências	172
6.2.1	<i>O Chão da Escola Pública como espaço de contradições</i>	175
6.2.2	<i>Os Planos Municipais no cenário escolar</i>	182
6.2.3	<i>A Gestão Escolar</i>	187
6.3	Direitos Humanos e Vivências Escolares	191
6.3.1	<i>Projeto Político Pedagógico na Ótica dos Direitos Humanos: O Texto e o Contexto</i>	191
6.3.2	<i>Outros Projetos e Temas Transversais</i>	209
7	QUESTÕES E DESAFIOS EMERGENTES NO CAMPO DOS DIREITOS HUMANOS	224

7.1	Bullying	224
7.2	Racismo	230
7.3	Intolerância Religiosa	235
7.4	Orientação Sexual	237
7.5	Tríade: Ansiedade/Depressão/Mutilação	240
7.6	Violência	245
7.7	Trabalho infantil	249
7.8	Pessoa com Deficiência	251
8	ESCOLA CIDADÃ: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES	257
8.1	Fronteiras limitantes: Lacunas sociais	257
8.1.1	<i>Capitalismo como fomentador das Relações Familiares Fragilizadas</i>	258
8.1.2	<i>Grêmios Estudantis e o Exercício Democrático</i>	263
8.1.3	<i>Desafios da Docência</i>	266
8.1.4	<i>Direitos Humanos e Análise de Contexto: Uma conotação superficial</i>	274
8.2	Construir uma Escola Cidadã é Possível?	283
9	À GUIA DE (IN)CONCLUSÃO	295
	REFERÊNCIAS	300

1. À GUIA DE INTRODUÇÃO

Um dos aspectos *sine qua non* na política pública de educação brasileira constitui-se na sua contribuição para o debate dos direitos humanos, alicerçados em um vasto arcabouço jurídico, com destaque para determinados elementos-chave: a Declaração Universal Dos Direitos Do Homem de 1948, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Base da Educação de 1996 (LDB).

No âmbito da Educação, a formação em direitos humanos funda-se nos princípios de liberdade, justiça, dialética igualdade/diferença, e nos ideais de solidariedade humana, com o propósito de favorecer o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Educar para os Direitos Humanos relaciona-se diretamente com a dimensão da consolidação de práticas sócio-políticas democráticas, perpassando as relações sociais que se estabelecem no seio da sociedade, a abranger as formas institucionais, e mesmo, extrapolando-as. Desta forma, a educação na perspectiva dos Direitos Humanos passa a ter um papel central no conhecimento, construção e consolidação de direitos, a serem efetivados em todos os espaços de socialização, ultrapassando o ambiente escolar e a política educacional formal.

No Brasil, vários debates foram viabilizados no seio da sociedade civil organizada promovendo a construção de documentos que fundamentaram a discussão. Dentre eles, o Plano Nacional de Direitos Humanos, datado de 1996 e reformulado em 2002, e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com seu processo de elaboração iniciado em 2003, através da criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) e aprimorado nos anos seguintes, com uma versão final publicada em 2006, em parceria com a UNESCO, com a Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça. Este compreendido como uma expressão do exercício de cidadania ativa.

Tratar sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil é uma das exigências urgentes do nosso tempo, em especial para estudantes e trabalhadores desse país, para que possamos ter uma formação humanizadora, e a promoção do fortalecimento de processos democráticos e equitativos, instituídos e evidenciados nos contextos micros e macros.

Nesse cenário, o papel do contexto local é de fundamental importância para a materialização dessa discussão, na perspectiva de consolidar os Direitos Humanos como instrumento transversal das políticas públicas, em especial da educacional.

Compreendemos assim que a relação entre Educação e Direitos Humanos, deve ser ampla e articular todo o conjunto da sociedade, tal articulação deve iniciar necessariamente nos municípios, que se constituem como microesferas da vida social, locais onde os sujeitos nascem, crescem, vivem e atuam.

Os municípios são os lócus de vida da população, afinal ninguém vive na União, ninguém vive no Estado. As pessoas vivem nos municípios, e estes devem garantir prioridade aos direitos, conforme os artigos 5º e 6º da Constituição. Logo faz-se necessário que as instâncias municipais organizem e implementem políticas públicas que efetivem os direitos humanos.

A EDH, a partir de lutas históricas contra o autoritarismo e repressão tornou-se durante certo período tema relevante no cenário educacional mundial e nacional. Educar em/ou para os direitos humanos requer uma predisposição para a formação de uma cultura de respeito e autonomia a dignidade humana, devendo refletir nas relações educacionais, e na própria comunidade, na qual as instituições educacionais se inserem.

Em tempos de retrocesso político social, vivenciado nos últimos cinco anos no Brasil – 2016, 2017, 2018 e no ano atual cenário de 2019/2020, com a presença de grandes contrastes e desigualdades sociais, exclusões de todas as ordens, (econômica, social, étnica e cultural), decorrentes de um modelo de Estado fundamentado na concepção neoliberal, revelou-se graves violações dos direitos sociais, e por essa razão o debate sobre a universalidade dos direitos humanos ganhou novos contornos e roupagens.

Destacamos na conjuntura de 2019 o aumento das violações contra as populações indígenas, quilombolas, carcerária, moradores em situação de rua, favelas e periferias, violência contra a juventude negra, trabalhadores rurais, imigrantes, transsexuais, defensores de direitos humanos, criminalização dos movimentos sociais, situações análogas à escravidão, além dos discursos de intolerância e ódio, especialmente com relação às minorias, e as declarações abertamente racistas, homofóbicas e misóginas realizadas por governantes brasileiros que aprofundam a necessidade de discussão e visibilidade dessas recentes violações.

Cabe ressaltar, como base de investigação no Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas, que a escolha da temática relaciona-se com os valores que foram alicerçados ao

longo da minha trajetória de vida, formações acadêmicas, trabalho profissional e nas vivências de pesquisadora.

Nas graduações de Serviço Social e Pedagogia foram desenvolvidos trabalhos relacionados à temática mobilizando-me a desenvolver um aprofundamento empírico do campo de Direitos Humanos e sua vinculação a área educacional.

Nessa acepção, a motivação também resulta de observações decorrentes da minha atuação enquanto trabalhadora nas políticas públicas municipais, uma vez que o cotidiano profissional mostrou-se revelador de diversas violações de direitos, dentre elas: a extrema pobreza e vulnerabilidade dos usuários que acessavam as políticas públicas municipais casos de racismo, lgbtphobia, misoginia, violação da integridade física e moral dos sujeitos reclusos, negligência, trabalho infantil, discriminação, falta de acesso a condições habitacionais e de saneamento básico, além de explorações diversas.

Nesse sentido foi possível construir uma compreensão do real valor dos direitos humanos associado ao contexto local, bem como a necessidade de uma formação e visão mais densa, reconhecendo os indivíduos como sujeitos de direitos, que precisam apoderar-se do seu espaço, do seu contexto, de suas lutas e formas de resistências cotidianas.

Avaliar a perspectiva de educação em direitos humanos no contexto local constitui-se como um marco de caráter social, político e ideológico. Primeiramente devido à avaliação de políticas públicas pós-moderna ser um campo recente, e no contexto do PPGAPP busca se distanciar de técnicas analíticas meramente quantitativas adotando uma nova abordagem contra hegemônica, com foco em discursos, contexto e aspectos mais complexos e multifacetados. Posteriormente que a educação na perspectiva dos direitos humanos só ganhou aprofundamento nos debates após o período de regimes militares e autoritários vivenciados no país, também sendo reconhecido como um campo de discussão contemporâneo.

É mister ressaltar que a EDH já é debatida em contextos macros e internacionais, todavia é pouco difundida e dialogada na prática cotidiana das instituições de ensino, e na política pública de educação dos municípios, locus de vida da população.

Em momentos de crise como o que temos vivenciado, o país atravessa uma paralisação e retrocesso nos debates sobre políticas públicas de promoção de direitos humanos, e nesse sentido é preciso reafirmar um posicionamento de luta, em que a dignidade humana não esteja inscrita apenas nos textos legais, mas que, igualmente, seja internalizada por todos que atuam na sociedade, em especial os atores educacionais.

Por conseguinte, diante do reconhecimento da importância de aprofundamento da perspectiva de educação em Direitos Humanos, afirmamos a necessidade de compreensão do seu exercício no cotidiano das instituições, discutindo as barreiras de sua difusão nos espaços, bem como as possibilidades de trabalho a elas relacionadas, evidenciando uma maior democratização e aprofundamento da cidadania dos sujeitos envolvidos nesse processo.

O caminho da pesquisa percorre a abordagem metodológica da avaliação em profundidade de políticas públicas, inicialmente idealizada por Rodrigues (2008) e aprofundada junto ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (PPGAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Conforme Rodrigues, o fio condutor da avaliação não se centra nos objetivos, metas e resultados delineados pelo plano/programa/projeto, mas nos seguintes eixos analíticos entre si articulados: análise de contexto, análise de conteúdo, trajetória institucional e espectro temporal e territorial. Essa perspectiva de avaliação proporcionou refletir e responder mais densamente o problema central da pesquisa, evidenciados nos seguintes questionamentos: Como analisar a implantação da Educação em Direitos Humanos sendo que, excepcionais cidades brasileiras possuem um plano municipal de direitos humanos? E ainda, como a perspectiva de Educação em Direitos Humanos vem sendo implantada nas políticas públicas de Educação em Quixadá?

Com base nestas e em outras reflexões a proposta da pesquisa é evidenciar um referencial teórico crítico, e buscar as mediações entre a realidade, as contradições que perpassam as questões contemporâneas e as possibilidades de atuação dos sujeitos quixadaenses na construção qualitativa de uma educação voltada para a perspectiva e fortalecimento dos direitos humanos.

As respostas para as indagações foram constituídas a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, vez que esta é uma abordagem primordial para o desenvolvimento da avaliação em profundidade. Nesse sentido, para a coleta de dados foram realizadas: pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo, utilizando entrevistas abertas com sujeitos envolvidos na implementação do PME, além do uso de diário de campo e observação sistemática para o aprofundamento da análise.

Através deste estudo, poderá ser possível contribuir com o fortalecimento das discussões em torno da EDH, bem como fornecer subsídios que podem servir de base para uma possível reorientação das intervenções da Secretaria Municipal de Educação, na tentativa de aprofundamento desse debate, investindo no processo de formação dos sujeitos.

Indiscutivelmente uma política pública para ganhar materialidade precisa ser arquitetada diariamente por seres políticos, que visem construir novas alternativas para intervir na sociedade, na perspectiva de defesa e garantia de direitos.

Assim este trabalho justifica-se pela necessidade de um maior aprofundamento teórico-empírico a respeito da EDH em nível de gestão pública municipal, igualmente, impõe-se a exigência da compreensão dos desafios contemporâneos postos a sociedade e suas possibilidades de atuação para auxiliar na construção de uma política educacional voltada para a perspectiva de defesa e aprofundamento dos direitos inerentes a pessoa humana.

Nesta perspectiva, a pesquisa ora em desenvolvimento propõe-se a avaliar os documentos e projetos educacionais de Quixadá e da Instituição EEF José Jucá, e sua consonância com a promoção da Educação em Direitos Humanos, conforme proposto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), discutindo a implantação desta política no contexto escolar.

Em termos específicos objetivamos: analisar a atual conjuntura da política pública municipal de educação em Quixadá identificando marcos legais, instrumentos, estratégias metodológicas e projetos educacionais que favoreçam o trabalho na perspectiva da EDH no contexto local; explorar o contexto escolar dos atores educacionais da instituição EEFJJ a partir da implantação do plano municipal de educação e PPP, reconhecendo as conquistas, necessidades e o potencial da escola; compreender a concepção dos sujeitos, buscando identificar desafios e possibilidades contemporâneas para amadurecer uma proposta de EDH no município de Quixadá.

Os dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, foram sistematizados e analisados com vistas a atender aos objetivos propostos, a partir das categorias analíticas definidas tanto com base no referencial teórico – enquanto “conceitos mais gerais e mais abstratos”, o que “requer uma fundamentação teórica sólida por parte do pesquisador” – como a partir da coleta de dados – visando sua classificação, o que permite a formulação de categorias “mais específicas e mais concretas” – a fim de correlacionar as categorias gerais com as específicas (MINAYO, 1994, p. 70)

Os resultados deste trabalho estão organizados em nove capítulos, sendo o capítulo I contemplado por esta Introdução. O capítulo II realiza uma aproximação com o objeto de estudo, com foco na avaliação em profundidade como perspectiva de análise, demarcando o desenho metodológico da pesquisa e contextualizando o cenário de Quixadá.

O capítulo III da pesquisa discorre sobre a trajetória e concepções dos direitos humanos, com ênfase no contexto brasileiro, a partir das discrepâncias, violações e afirmações

do DH ao longo do percurso histórico e no cenário contemporâneo. O capítulo IV apresenta um debate sobre as políticas públicas e a avaliação de políticas públicas como campo emergente e relevante na atual conjuntura brasileira.

O capítulo V empreende uma análise da política de educação brasileira, evidenciando os projetos em disputa no campo político e econômico, reafirmando o crescimento vertiginoso do contexto neoliberal. Ademais, realizamos o debate sobre a educação em Direitos Humanos a partir de marcos legais e discorremos uma análise sobre o atual plano municipal decenal de educação quixadaense a partir de suas 20 metas propostas.

O capítulo VI realiza reflexões a partir da imersão na pesquisa de campo, traçando o perfil dos sujeitos entrevistados, apresentando as contradições presentes na escola pública pesquisada, promovendo o debate sobre o PME e o PPP sob o olhar dos sujeitos, e em diálogo com os direitos humanos, além de apresentar projetos e temas transversais que se correlacionam com a EDH.

O capítulo VII engendra reflexões acerca de alguns desafios emergentes no campo dos direitos humanos, que se constituem como violações desses direitos no espaço escolar, através de vivências de *bullying*, racismo, intolerância religiosa, preconceitos relacionados à orientação sexual e pessoas com deficiência, além de experiências de violações dentro e fora dos muros da escola. Outrossim, realiza a identificação de limites e potencialidades da instituição EEF José Jucá, na busca pela materialização de uma escola cidadã, defensora e promotora dos direitos humanos.

Por fim, o nono e último capítulo apresenta as inconclusões do estudo, denotando os principais achados da pesquisa e reafirmando se tratar de uma obra inacabada, que precisa ser expandida e potencializada por outros sujeitos que dialogam com a defesa dos direitos humanos, ainda que estejamos em um cenário adverso e profundamente violador dos direitos da humanidade e da sociedade brasileira.

2. TRILHANDO O CAMINHO DE APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (Paulo Freire).

O ingresso no Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas foi um divisor de águas para a minha construção enquanto pesquisadora, no esforço de arquitetar uma pesquisa que pudesse contribuir com as políticas públicas vivenciadas no Sertão semiárido de Quixadá, lócus da minha existência pessoal e profissional.

Conforme Franchi (1988) *apud* Demo (2001):

Pesquisar não é somente produzir conhecimento, é sobretudo aprender em sentido criativo. É possível aprender com aulas, tomando nota, mas aprende-se de verdade quando se parte para a elaboração própria, motivando o surgimento do pesquisador, que aprende construindo.

Ainda de acordo Demo (2005) é durante a construção da pesquisa, que o aluno tenta, sob orientação do professor, fazer-se autor, ter ideias próprias, argumentar com autonomia, entrar em polêmicas com capacidade de argumentar, propor projetos próprios. (DEMO, 2005 p.95).

Logo nas primeiras disciplinas do curso fui impelida a mudar o tema e área de estudo¹, por estar mais convencida da necessidade de debater a política educacional brasileira e a sua relação com os direitos humanos, em um cenário que repetidamente tem criminalizado os seus defensores, deslegitimando e invalidando o debate. É relevante destacar nesse contexto a importância da relação entre o pesquisador e o objeto na perspectiva da história do tempo presente, como afirma Chartier (1993, p. 8):

[...] o pesquisador é contemporâneo de seu objeto e divide com os que fazem a história, seus atores, as mesmas categorias e referências. Assim, a falta de distância,

¹O projeto de pesquisa inicial voltava-se para a avaliação da importância, dos desafios e possibilidades da participação e do controle social para a efetivação da política de assistência social no município de Quixadá, com foco no papel do Conselho Municipal de Assistência (CMAS).

ao invés de um inconveniente, pode ser um instrumento de auxílio importante para um maior entendimento da realidade estudada, de maneira a superar a descontinuidade fundamental, que ordinariamente separa o instrumental intelectual, afetivo e psíquico do historiador e aqueles que fazem a história [...].

Outra aproximação relevante com o objeto de estudo se deu através de algumas leituras em que fiz a descoberta de um documento que estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação com foco na educação em Direitos Humanos, denominado: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o qual despertou meu interesse para aprofundar a compreensão sobre essa ferramenta enquanto política pública que visa consolidar um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social.

Assim, lancei-me em um campo novo de estudo, que representou um majestoso desafio, o qual eu não poderia renunciar, em especial devido minhas vivências de militância como Educadora e Assistente Social.

Um primeiro esforço para a construção das linhas analíticas da pesquisa para compreender a educação em direitos humanos no contexto local, foi a apropriação dos documentos referenciais como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), e o Plano Municipal de Educação (PME), uma vez que o município de Quixadá não conta com um plano municipal com foco na educação em Direitos Humanos, denominado em alguns municípios brasileiros como PMEDH.

Nesse contexto a cidade de Quixadá apresenta somente um Plano de Educação Municipal embasado nas diretrizes do Plano Nacional de Educação. Conforme o art.214 da Constituição Federal do Brasil, os Planos Nacionais de Educação (PNE) são executados por políticas públicas com o objetivo de articular o sistema de educação em regime de colaboração, por meio de ações integradas dos poderes públicos nas diferentes esferas federativas, estabelecendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades. (BRASIL, 1998).

Na construção democrática da sociedade, os planos devem ser elaborados pelo conjunto da sociedade e pelo Poder Público (nacional, estadual, municipal) fixando objetivos, diretrizes e metas para todos os níveis e modalidades de ensino. Seu objetivo maior então é o de garantir aos cidadãos que a educação escolar, enquanto política social, direito de todos e um dever indeclinável do Estado, seja oferecida com qualidade, permitindo assim o acesso e a permanência do conjunto da população à escola. Várias, entretanto, podem ser as formas para a sua elaboração e materialidade. Deste modo, ora são gerenciados de forma mais democrática – garantindo os processos participativos, ora por comissões criadas pelo Poder Político (VALLE, 2009, p. 3).

O atual Plano Nacional de Educação foi fruto de um amplo debate democrático, que iniciou na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010 e culminou em sua aprovação pelo Congresso Nacional, através da Lei 13.005/2014, na modalidade decenal estando em vigor até o ano de 2024.

Por tratar-se de um plano nacional, as responsabilidades são compartilhadas com os entes federativos, exigindo que cada Estado e município também fomente um plano elaborado em consonância com o PNE, vinculando recursos para o seu financiamento, através de alguns mecanismos como os Planos Plurianuais (PPAs).

O PNE é constituído por 20 metas e por 254 estratégias, dispostas no anexo da Lei nº 13.005/2014. Diferentemente do PNE, que estabelece metas gerais para todo o país, com prazo de dez anos, o PME, guardada a consonância com o Plano Nacional de Educação, precisa definir metas específicas, a serem concretamente alcançadas a curto, médio e longo prazo pelo município, garantindo a sua identidade e autonomia. Tais metas deverão ser fixadas em prazos menores do que o PNE, constituindo-se não somente um plano, mas um planejamento de um processo dinâmico, que possa efetivamente modificar a realidade até alcançar as metas de longo prazo.

Tal planejamento precisa ser balizado por um diagnóstico da realidade, no estabelecimento de diretrizes prioritárias e na definição de objetivos e metas. Há que se considerar no processo de elaboração os prazos a serem cumpridos e os critérios para avaliação dos resultados. A sua execução depende de um corpo profissional que inspire, incentive, oriente e colabore, podendo ser executados por um fórum, uma comissão, um conselho (Conselho Municipal de Educação, se este existir) ou um colegiado.

Importante ressaltar que este estudo dialoga com o Plano Nacional de Educação voltado aos Direitos Humanos (PNEDH), publicado em 2006 que também se apresenta como um documento democrático que estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, em diálogo com o PNE, tendo ainda a previsão de que os municípios elaborem seus próprios Planos de Educação em Direitos Humanos de acordo com as realidades locais.

Todavia após a realização de exaustivas pesquisas nos municípios que compõem o Sertão Central, é possível identificar que nenhuma das 13 unidades possui planos específicos em Direitos Humanos, mas todos eles possuem o Plano Municipal de Educação (PME). Foi então este documento que forneceu subsídios de reflexão para o presente estudo a partir da análise documental e pesquisa de campo.

O Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) surge como desdobramento do Plano Nacional (PNEDH), servindo como o documento que institucionalizará a Educação em Direitos Humanos não apenas como meta de Governo Municipal ou política pública vinculada à ideia de gestão democrática, mas como um autêntico e emancipatório compromisso do Estado Social e Democrático de Direito.

O intuito da pesquisa inicialmente era compreender a materialização dos Direitos Humanos no contexto local a partir de um plano com esse enfoque, todavia conforme ressaltado anteriormente a realização de pesquisas a nível nacional, possibilitou evidenciar que pouquíssimas cidades brasileiras possuem planos realmente voltados à perspectiva da educação em direitos humanos, sendo a maioria delas contempladas apenas com o Plano Municipal de Educação, como é o caso da cidade de Quixadá, lócus da pesquisa de campo.

Acerca das cidades que foram contempladas com a construção do PMEDH, nessa conjuntura de retrocesso social, é impossível afirmar se o plano estaria de fato sendo materializado no cotidiano das cidades e de suas instituições educacionais.

Alguns municípios deram passos teóricos largos ao identificar a necessidade de conceber uma nova forma de educação, direcionada à construção de um pensamento humanista na sua essência, que descortina a realidade e fornece subsídios teóricos, históricos, sociais e jurídicos para que o educando arquitete a sua própria concepção crítica, contudo a concretização prática de tal proposta, especialmente nesse cenário de criminalização de direitos e corte de verbas de políticas públicas, se apresenta como um grande desafio para a concretização de um plano alicerçado nos direitos humanos.

Frente aos inúmeros desafios apresentados no cenário contemporâneo e diante da falta de um plano municipal que se volte para a perspectiva da EDH, o objeto de estudo da presente pesquisa foi a compreensão da educação em direitos humanos a partir da avaliação do atual Plano Municipal de Educação de Quixadá, e do Projeto Político Pedagógico da escola municipal, refletindo em que medida estes favorecem um trabalho na perspectiva de Direitos Humanos no interior das instituições de ensino municipais, com foco na Escola de Ensino Fundamental José Jucá.

Ao longo do presente estudo discorreremos sobre as 20 metas previstas no plano, as estratégias de implantação do PME no contexto local, além da análise do PPP com foco na realidade escolar da instituição EEF José Jucá.

A escola é entendida no contexto dessa pesquisa como uma instituição social complexa e multifacetada concebida não apenas a partir dos seus métodos, espaços, conteúdos e disciplinas, mas também por meio da sua dimensão pedagógica, das relações que estabelece

entre os seus membros, da construção do saber de forma coletiva, da manutenção do *status quo* ou desenvolvimento do pensamento crítico, da tessitura cultural, política, enfim uma abordagem ampla, da diversidade dos sujeitos que a compõem com todos os seus potenciais, desafios e particularidades.

Nessa perspectiva é fundamental destacar que a tentativa de conhecer qualquer fenômeno constituinte da realidade se dá por meio de uma aproximação, uma vez que esta realidade é envolta de complexidade e dinamicidade dialética. Para a compreensão mais ampla desses processos a pesquisa documental, bibliográfica e de campo foram imprescindíveis e serão detalhadas melhor nos próximos sub tópicos deste capítulo.

2.1 Quixadá: um contexto municipal em debate

“Teus monólitos e fazendas contornando esse imenso sertão. [...] Quixadá, grande, forte e valente. Viverás sempre em meu coração”
(Hino do Município de Quixadá, 1971²).

O estado do Ceará está localizado no Norte da Região Nordeste e possui mais de 8,5 milhões de habitantes. Detém quatorze regiões de planejamento, dentre elas a Região do Sertão Central que está dividida em treze municípios que compõem quatro microterritórios.

O microterritório I possui uma área total de aproximadamente 638,9 km² e é constituído pelos municípios de Choro, Ibaretama, Ibicuitinga e Quixadá. O microterritório II possui aproximadamente 420,4 km² de área e a ele pertence Banabuiú e Quixeramobim. O microterritório III possui aproximadamente 1174,6 km² de área e é composto pelos municípios Deputado Irapuan Pinheiro, Milhã, Senador Pompeu e Solonópole. Já o microterritório IV possui uma área de aproximadamente 889,8 km² e é constituído pelos municípios de Mombaça, Pedra Branca e Piquet Carneiro. (BRASIL, 2010)

O território do Sertão Central abrange no total uma área de 15.678,40 km². Apresenta uma população de 362.091 habitantes, dos quais 158.415 vivem na área rural, o

² Quixadá não tinha hino oficial até o dia 03 de junho de 1971, quando o vereador Raimundo Nobre de Lima apresentou um requerimento à Câmara Municipal, solicitando que fosse oficializado o hino do município, com letra de Edgardo Moraes de Oliveira e música do maestro Manoel Ferreira, 1º Sargento da Polícia Militar do Ceará.

que corresponde a 43,75% do total. Possui 28.808 agricultores familiares, 2.096 famílias assentadas e uma comunidade quilombola. Conforme Funes (2007, p. 105):

À medida que a ocupação do Ceará foi se efetivando, consequência [sic] natural da frente de expansão, consolidou-se um espaço de trabalho que atraiu um contingente de homens livres, em sua maioria pobres, negros e pardos, vindos de províncias vizinhas, na condição de vaqueiros, trabalhadores no sistema de quarta, ou como agregado junto às fazendas de criar. Num segundo momento, com o surto da lavoura algodoeira, ainda em meados do século XVIII, acentuou-se uma demanda de mão de obra configurando-se uma maior presença do trabalhador livre, como também do escravo africano.

Nesse sentido é preciso destacar que os primeiros colonos que chegaram à região de Quixadá utilizaram de mão de obra livre e escrava, trabalhadores, sobretudo negros, que foram trazidos para povoar a região e para garantir, com seu trabalho, a produção e a manutenção das fazendas e engenhos.

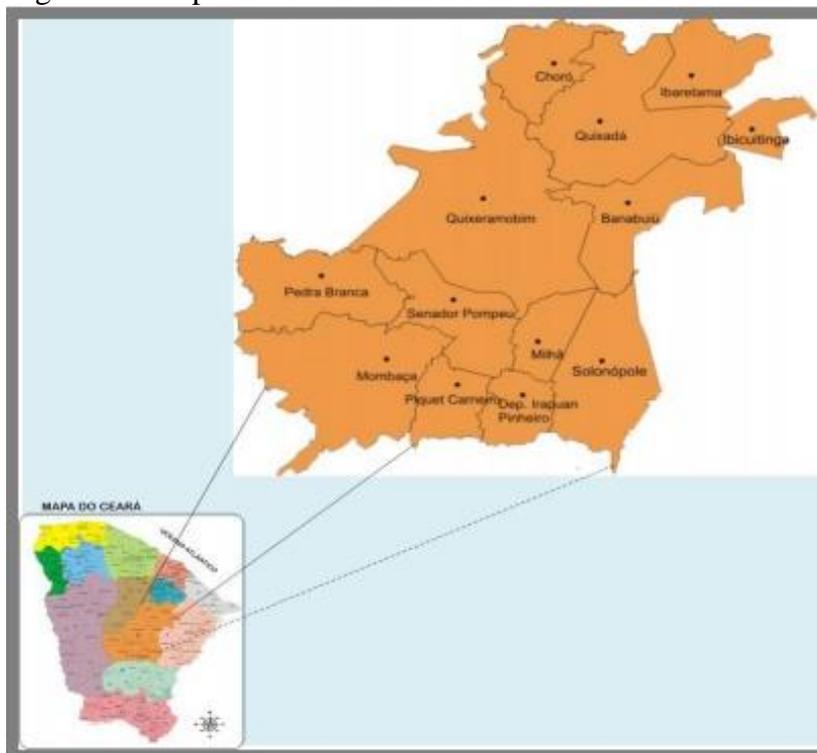
Conforme o historiador Francisco Fabiano de Sousa constava em 1871, 417 nomes no livro de registro de escravos de Quixadá. Contudo essa região apresentava pouca presença da população escravizada, porque não havia uma economia que necessitasse desse tipo de mão de obra, sendo substituída por trabalhadores pobres livres, geralmente agregados as fazendas.

A formação do sertão cearense está entrelaçada aos ciclos econômicos, conforme os estudos do Professor Rafael Ricarte sobre o processo de sesmeiros nos Sertões de Mombaça. A ocupação de todo o território da capitania do Ceará ocorreu por meio da concessão de sesmarias para a atividade pastoril. Essa distribuição seguiu os caminhos dos principais rios: Jaguaribe, Banabuiú, Salgado etc.

A formação de adensamentos populacionais e vilas na capitania do Ceará estiveram, portanto, ligada ao movimento das concessões de terras para a criação de fazendas de gado e dos centros comerciais que surgiam em função da movimentação da pecuária (BRASIL, 2010).

A região já foi habitada principalmente por índios Jenipapo, Kanyndé, Taúia e Quixaras, que deslocaram-se da região após expulsão quando esta seria dividida em sesmarias e doadas para não-índigenas, ou abrigados nas missões da catequese.

Figura 1 – Mapa do Território do Sertão Central



Fonte: IPECE, 2010

Como todo o sertão cearense, os municípios se formavam a partir das fazendas que eram construídas nas sesmarias. Nessas eram edificadas capelas e igrejas católicas. Os municípios mais antigos são Quixadá, Quixeramobim, Senador Pompeu, cujos primeiros registros datam do século XVIII. A partir deles, os demais foram sendo constituídos, com o desmembramento de seus distritos.

A colonização da área compreendida atualmente pelo município de Quixadá ocorreu através da penetração pelo rio Jaguaribe, seguindo seu afluente, o rio Banabuiú e depois o rio Sitiá, cuja principal finalidade era a conquista de terras para a pecuária de corte e leiteira.

O campo empírico da presente pesquisa está circunscrito ao âmbito de análise da perspectiva da EDH no contexto do município de Quixadá, cidade brasileira, pertencente ao Estado do Ceará, localizada na mesorregião dos Sertões Cearenses e na microrregião do Sertão de Quixeramobim.

O município de Quixadá é o maior do sertão central, com uma população média estimada no ano de 2018 em 87.116 habitantes. Subdivide-se em 13 unidades, a sede e mais

12 distritos, entre eles: Califórnia, Cipó dos Anjos, Custódio, Daniel de Queiroz, Dom Maurício, Juá, Juatama, Riacho Verde, São Bernardo, São João dos Queiroz, Tapuiará e Várzea da Onça.

No Sertão Central, Quixadá é um município de expressiva visibilidade, com uma população estimada em 2018, de 87.116 habitantes e 100 mil habitantes flutuantes. Possui uma área de 2.019,833 km² e uma densidade demográfica de 39,91 hab/km². O município possui o 7º maior PIB da microrregião, e seu IDH corresponde a 0.659.

Figura 2 – Mapa de Quixadá.



Fonte: Google Maps (2018).

O significado de seu nome é de origem indígena da língua Tupi, inicialmente significando “pedra cortada”, por ser situada numa região rochosa; posteriormente o Eusébio Néri Alves de Sousa explicou a evolução do nome de *Quixa-ita*, seguido de *Quixatá* até chegar a *Quixadá* significando “pedra da ponta curvada”. Os primeiros habitantes da região foram os índios Kanindé e Jenipapo pertencentes ao grupo dos Tapuias, no século XVII.

Na segunda década do século XVIII, chegaram à região as duas famílias pioneiras “Lemos de Almeida” e “Queirozes” e em 1755, José de Barros Ferreira tomou posse do sítio Quixadá. Neste período a pecuária e a exploração da cultura do algodão eram as principais fontes de renda da localidade. Em 1870, a cidade se emancipou de Quixeramobim, ainda como vila, transformando-se em município com a lei nº 2.166 de 1899.

Um dos aspectos marcantes da história da região do Sertão Central é a aglomeração de pessoas fugidas da seca, atraídas pelo trabalho nas construções de açudes, como o açude Cedro no município de Quixadá e de vias férreas, como em Piquet Carneiro, além do desenvolvimento a partir do comércio resultante da movimentação e transporte entre o Cariri e a capital cearense. (BRASIL, 2010)

Em 1877, toda a região do sertão central enfrentou uma grande seca, o que ocasionou a visita da chamada “Comissão de açudes” para pensar soluções relacionadas à seca do nordeste, decidiu-se pela construção do açude do Cedro em Quixadá, um marco histórico para o município, que trouxe um novo movimento populacional, cultural e econômico. A sua construção durou 22 anos sendo inaugurado em 1906, além de ter sido decisivo para o desenvolvimento local, permitiu que a cidade ficasse conhecida em todo o estado. Cabe destacar que essa comissão antecedeu a criação do DNOCS (Departamento Nacional de Obras Contra a Seca).

Outra característica marcante da região são as formações rochosas, denominadas monólitos, expressas nos mais diversos formatos que "quebram" a aparente monotonia da paisagem sertaneja. Tais formações geomorfológicas da Depressão Sertaneja também conhecida por *inselbergs* sofreram com a ação milenar da erosão, gerando maciços isolados de aparência curiosa. Dentre elas alguns dos monólitos do município de Quixadá que atraem a vista dos turistas e curiosos à região, por suas formas dilapidadas “artisticamente” pela natureza, são a “Pedra da Galinha Choca” “Pedra da Foca”, “Pedra do Urso” “Pedra do ET”, dentre outras.

O município de Quixadá foi definido como uma área de alta prioridade para a conservação, dada a sua biodiversidade, e, sobretudo pela sua geodiversidade e sua beleza paisagística. Como unidade de Conservação, o território apresenta o Monumento Natural dos Monólitos de Quixadá – unidade geoambiental de Sertão. Esta unidade foi criada pelo Decreto nº 26/805 de 31 de outubro de 2002, e é composta por uma área de 1.216.635,59 ha sendo esta administrada pela Secretaria do Meio Ambiente do Estado do Ceará, SEMACE.

Importante ressaltar que todo o território que abrange o Sertão Central e o município de Quixadá são caracterizados por inúmeras riquezas de flora e fauna, pelo bioma Caatinga³, e especialmente pela coragem dos sertanejos (as).

Como ressalta Rachel de Queiroz, na obra “Quixadá e Serra do Estevão”, citada por José Bonifácio de Souza “[...] e o viajante que por lá passar nos meses de estiagem, jamais poderá entender quanto de riqueza e de senhoria se esconde no cinzento da paisagem nua”.

³ Caatinga é um bioma exclusivamente brasileiro que apresenta clima semiárido, adaptado à aridez do solo e a escassez de água da região, além de grande biodiversidade. O nome Caatinga significa, em tupi-guarani, "mata branca". Esse nome faz referência a cor predominante da vegetação durante a estação de seca, no qual quase todas as plantas perdem as folhas para diminuir a transpiração e evitar a perda de água armazenada. No inverno, devido à ocorrência de chuva, as folhas verdes e as flores voltam a brotar. Dentre as principais ações responsáveis pela destruição da Caatinga estão: desmatamento, queimadas, tráfico de animais, exploração dos recursos naturais e mudanças no uso do solo (MAGALHÕES, 2018).

Todavia esse mesmo território também é marcado como grande parte do nordeste do Brasil por profundas desigualdades econômicas e sociais que são geradoras de inúmeros desafios que precisam ser enfrentados a partir do papel do Estado, através da presença de políticas públicas que possam contribuir com o fortalecimento dos direitos, na reversão em especial do quadro contemporâneo de negação e enfraquecimento dos direitos da classe trabalhadora pobre deste país.

No Sítio da Veiga, localizado no Distrito de Dom Maurício, em Quixadá, registra-se oficialmente a presença de uma comunidade remanescente de quilombolas⁴. Após anos de luta para o reconhecimento, o povo comemora a inclusão do lugar como uma autêntica comunidade remanescente dos quilombos, e realiza durante todo o ano diversas festividades para manter viva a cultura, como a tradicional dança de São Gonçalo, o padroeiro da festividade. Descalças as mulheres quilombolas, realizam durante o dia um ritual que serve como pagamento de promessas feitas ao padroeiro por membros da comunidade.

É mister ressaltar que mais de três mil comunidades quilombolas espalhadas pelo território brasileiro mantêm-se vivas e atuantes, lutando por seus direitos, em especial o direito à propriedade de suas terras consagrado pela Constituição Federal de 1988.

Após séculos de exclusão, repressão e violência, os quilombolas seguem entre as comunidades mais vulneráveis do país, vítimas de racismo estrutural, à margem das políticas públicas e com enormes impasses acerca do processo de ocupação e regularização fundiária, especialmente no cenário de 2019, que elegeu um presidente e uma bancada ruralista que se demonstra contrária aos direitos das populações quilombolas e indígenas, uma vez que historicamente condenam a reforma agrária e a demarcação de terras no país.

Relatório feito pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e a Terra de Direitos, em parceria com o Coletivo de Assessoria Jurídica Joãozinho de Mangal e a Associação de Trabalhadoras e Trabalhadores Rurais da Bahia (AATR), mostra que houve um aumento de 350% no número de quilombolas assassinatos de 2016 para 2017.

Atualmente conforme dados da Fundação Palmares são 230 territórios de remanescentes que aguardam a identificação, e na atual conjuntura esse reconhecimento encontra-se ameaçado pelas mudanças realizadas no governo, que adotou a medida provisória 870, que prevê algumas alterações, dentre elas a nova atribuição de identificação,

⁴ Quilombolas é um termo designado para representar os escravos refugiados em quilombos, ou descendentes de escravos negros cujos antepassados no período da escravidão fugiram dos engenhos de cana-de-açúcar, fazendas e pequenas propriedades onde executavam diversos trabalhos escravos braçais, para formar novas possibilidades de uma vida sem opressão em pequenos vilarejos chamados de quilombos.

reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos ficarem sob o comando do Ministério da Agricultura.

Outro dado agravante refere-se ao fato de que conforme dados da CONAQ presentes no documento “Racismo e Violência contra Quilombos no Brasil” há a existência de seis mil comunidades quilombolas espalhadas pelo país, sendo apenas 3.200 reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares.

Além da falta de reconhecimento temos ainda o enfraquecimento e sucateamento de instituições que trabalham com esse segmento, como é o caso do INCRA, que por meio da PEC 55 do governo do ex-presidente Michel Temer perdeu de 2016 para 2017 cerca de 30% do orçamento da pasta, e a diminuição de recursos seguiu em 2018, quando o orçamento do órgão caiu para menos de R\$ 1 milhão, o que representou um corte de 97% do montante destinado quando comparado ao ano de 2013. O orçamento é um tema que merece reflexão, pois ele dialoga com o acesso a qualidade das políticas a qual a população brasileira precisa ter para manter assegurado seus direitos sociais básicos.

A cidade de Quixadá pode ser considerada um município de porte médio em função da sua população. Sendo então um dos centros comerciais mais expressivos do Ceará, pois nele afluem às comunidades das cidades circunvizinhas. Esse perfil regional deve-se também à concentração de serviços educacionais de nível superior, técnico e tecnológico. Por conta dessa realidade, a cidade hoje já aparece com uma nova função especializada: a “cidade universitária do sertão”. A sua maior fonte de empregabilidade é a administração pública, com mais de 4.500 funcionários e as principais atividades econômicas estão relacionadas à prestação de serviços e ao comércio.

Quanto a Educação quixadaense, foi criada a primeira escola pública em 1856 e com a construção do Cedro surge a primeira escola particular, sendo todos os professores integrantes da “Comissão de Açudes”, decorrendo também nessa mesma época a construção da biblioteca municipal em 1885, no qual surgiu os cursos noturnos.

Em 1912, tivemos a primeira escola municipal de ensino primário de Quixadá e em 1924, a cidade se destaca no estado por ser um dos poucos municípios que investiu em escolas nessa modalidade, mais precisamente 18 escolas de ensino primário foram custeadas, correspondendo à época a 27% da renda municipal com investimento em educação⁵.

⁵ COSTA, João Eudes Cavalcante. **Retalhos da História de Quixadá**. Rio de Janeiro – São Paulo – Fortaleza: ABC Editora, 2002.

A educação no município teve ascensão nos anos seguintes, chegando à década de 1970, Everardo Silveira elaborou um plano de educação para o município que foi elogiado pelo Ministério da Educação e Cultura da época. Em 1973, foi criada a primeira Faculdade em Quixadá, através da lei municipal 701/73, ofertando apenas o curso de Filosofia, e em 1976, foi fundada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC, que em 1983, passa a fazer parte da Universidade Estadual do Ceará – UECE⁶.

Em 2005, o município possuía 145 escolas de ensino fundamental e médio. A sua taxa de escolarização é de 100% para o ensino fundamental e 42,86% para o ensino médio. Em seu quadro possui uma média 880 docentes, sendo 483 vinculados a rede municipal de ensino. No ano de 2018 a cidade continha 55 escolas públicas municipais.

Quixadá é também conhecida por ser a terra de escritores como Rachel de Queiroz, que apesar de ter nascido em Fortaleza, capital do Ceará, possuía uma relação muito forte com a cidade, visitando-a constantemente hospedando-se em sua “Fazenda não-me-deixes”, herdada de seu pai, Daniel de Queiroz. O local foi fonte de inspiração para grandiosas obras da autora.

A “Fazenda não-me-deixes” encontra-se no interior de uma unidade de uso sustentável e apresenta-se como uma Reserva Particular do Patrimônio Ambiental - RPPN com 300 hectares. Pertencente hoje a família da escritora é aberta ao público para realização de visitas, trilhas ecológicas e outras vivências culturais e ambientais.

Acerca do contexto político do município de Quixadá é preciso destacar que a administração municipal se dá pelo poder executivo e pelo poder legislativo. Antes de 1930 os municípios eram administrados pelos presidentes das câmaras municipais, também chamados de agentes executivos ou intendentes. Somente após a Revolução de 1930 é que foram separados os poderes municipais em executivo e legislativo.

Nesse sentido, no momento da emancipação, não havia o cargo de prefeito, uma vez que, a administração municipal era exercida pelo presidente da Câmara e alguma vezes através de um colegiado de vereadores tendo à frente o presidente. Laurentino Belmonte de Queiroz foi reconhecido como o primeiro chefe do executivo municipal, cargo que ocupou até 19 de maio de 1873, quando a nova Câmara de Vereadores do Município foi empossada.

Atualmente, o poder executivo do município volta às mãos do prefeito José Ilário Gonçalves Marques, advogado e político brasileiro, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), que já ocupou o Paço Municipal quixadaense, em três períodos anteriores: de 1993 a 1996,

⁶ Disponível em: <http://www.uece.br/feclesc/index.php/historico-da-feclesc>. Acesso em: 14 mar. 2018.

2001 a 2004, 2005 a 2008 e o quarto período mais recente de 01 de janeiro de 2017 a 31 de dezembro de 2020. Como consequência de sua militância o referido também foi duas vezes Deputado Estadual do Ceará e uma vez Deputado Federal.

Acerca do contexto histórico e econômico fornecemos destaque a grande depressão econômica que também foi vivenciada pelo município de forma mais estarrecedora em meados de 1993, uma vez que o binômio Gado-Algodão perdeu espaço e legitimidade, favorecendo altos índices de desemprego e vivências de pobreza no sertão.

Antes de 1993 o município não contava com nenhum plano de governo, e após a passagem do Partido dos Trabalhadores na cidade, foram pensadas estratégias para fortalecer a vocação comercial, de serviços e de turismo na cidade. Além disso, foi nesse momento que os investimentos em microcrédito e ovinocaprinocultura despontaram, além do reconhecimento de Quixadá como cidade universitária, título que foi se radicalizando ao longo dos anos, e hoje conta com diversas faculdades públicas e privadas que atendem alunos de toda a região do Sertão Central, além de cidades da região metropolitana do Estado.

A primeira gestão municipal quixadaense do Partido dos Trabalhadores foi marcada por investimentos sociais, como a criação do Programa Saúde da Família⁷ a construção dos condomínios de habitação popular e iniciativas de geração de emprego e renda, reconhecidas pelo Prêmio Nacional da Fundação Ford. No seu plano de governo estavam previstas ainda reformas urbanas, com a criação da praça símbolo, calçadões, construção de avenidas, como a Plácido Castelo que foi reconhecido como a primeira grande obra urbana no interior do Estado.

Suas administrações posteriores foram importantes para o enfrentamento das desigualdades sociais no município, privilegiando a qualidade de vida da população e o acesso às políticas públicas. Foram construídas as "Escolas Modelo", os polos de lazer em bairros populares, novos Postos de Saúde e outros serviços públicos com grandes avanços.

Quixadá, no governo de Ilário Marques, foi a primeira cidade do Ceará, a implantar integralmente o Piso Nacional dos Professores. Consideramos importante destacar que o gestor Ilário Marques iniciou sua vida estudantil, em 1968, na Escola Pública José Jucá (*locus* da atual pesquisa), concluindo seus estudos secundários no Colégio Estadual Coronel Vírgílio Távora, ambas instituições de ensino público do município.

⁷ Entre 1994 a 1996, alguns profissionais de saúde, entre ousados e confiantes, transmutaram-se do Movimento Estudantil para o sertão do Ceará. Em Quixadá, juntamente com muitos e valorosos trabalhadores locais, implantaram as primeiras equipes do "Programa Saúde da Família" (PSF) do país.

No ano de 2012, foi mais uma vez candidato nas eleições municipais, todavia acabou derrotado pelo seu oponente, João Hudson (João da Sapataria como é popularmente conhecido por ter uma loja de calçados), então filiado ao PRB. A gestão de João foi marcada por conturbações, impasses fiscais e financeiros e muitos dos servidores públicos municipais, queixam-se do período de sua gestão devido aos constantes atrasos salariais em quase todas as categorias, além do desvio de verbas.

Em agosto de 2016, o então prefeito foi afastado do cargo por ordem judicial e no lugar dele assumia o vice, Welligton Xavier. Ao final da gestão, Ricardo Silveira do PMDB, médico cardiologista conhecido na cidade quixadaense, disputou as eleições municipais com Ilário, contudo o apoio do Silveira era advindo em partes do ex-prefeito João da Sapataria, que foi execrado pela população local durante o período em que foi gestor, devido ter posto o município em situação de crise financeira.

Nesse contexto político conturbado por uma administração conflituosa Ilário consegue assumir sua quarta gestão municipal em 2017, todavia essa também apresenta alguns impasses. Inicialmente uma decisão judicial obrigava a atual administração a pagar, a partir de janeiro de 2019, dívida na ordem de R\$ 3.421.475,70 deixada pela antiga gestão do João da Sapataria com a Caixa Econômica Federal, tal situação foi revista posteriormente e suspensa.

Já em agosto de 2018, o atual prefeito foi afastado do cargo por 180 dias devido uma determinação do Ministério Público do Ceará, aceito pelo desembargador do TJCE, durante a operação "Fiel da Balança", que segundo nota do MPCE, "tem objetivo de combater crimes de falsidade e desvio de verba pública do serviço de coleta de resíduos sólidos de Quixadá." Nesse cenário o vice-prefeito João Paulo assumiu a gestão interina, e após algumas ações contrárias ao projeto político do governo que o elegeu, o prefeito rompeu relações com seu vice.

Ilário Marques ressaltou em nota publicada em sua rede social, sobre as acusações que vinha sofrendo se tratar de uma: "narrativa maldosa e irresponsável" de um empresário local, proprietário do aterro particular. Alegou ainda ser acusação "improcedente, leviana e sem lastro probatório". Alguns meses depois, em novembro, o mesmo desembargador, reconsiderou sua decisão de afastamento e determinou a volta do prefeito ao cargo a partir do seguinte argumento: "Em que pese a gravidade das acusações contra o agravante, enquanto prefeito municipal, não há evidências, até o momento, de que sua manutenção no cargo prejudicaria as investigações que ainda estão em curso sob comando do Ministério Público Estadual".

Todavia Francisco Ivan Benício de Sá, presidente da Câmara Municipal de Vereadores de Quixadá, continua recluso e afastado da função de presidente da Câmara e do próprio cargo de vereador, além de outros funcionários. A operação foi batizada de “Casa de Palha” e diversos mandados de busca e apreensão foram cumpridos em casas particulares dos investigados e em repartições públicas.

Com o retorno do gestor municipal no ano de 2019, Quixadá obteve conquistas importantes como reformas de alguns prédios públicos, pacote de obras de um milhão e meio de reais para reforma de escolas municipais, construção de rodovia e ciclovia, instalação de novas unidades básicas de saúde nos bairros, ordem de serviço para construção de creche, investimento em eventos culturais e de turismo local, revisão do plano diretor municipal, recuperação de ruas, avenidas e estradas rurais e a conquista da faculdade de Medicina com previsão de vestibular para o ano de 2020, aprimorando assim o complexo universitário que a cidade dispõe.

Nesse seguimento também estão previstas reformas no Paço Municipal, Biblioteca Pública, Mercado Público, além da requalificação do centro urbano com a padronização de asfalto, calçadas, avenidas garantindo uma maior acessibilidade.

Anterior à cassação de Ilário também podemos destacar algumas feitorias importantes como a entrega do novo empreendimento residencial do programa “Minha Casa Minha Vida”, novos espaços públicos de lazer (praças, areninhas), salários dos servidores municipais em dia, enxugamento da máquina pública e contratos, cancelamento de diversos alugueis de imóveis feitos sem nenhuma necessidade e reativação de serviços públicos municipais que estavam abandonados.

Uma das características dos governos petistas no município é tornar o debate mais democrático e acessível à população local. Em sua atual gestão Ilário tem aprofundando a proximidade com as comunidades locais, levando o secretariado para visitas aos distritos, realizando reuniões com os moradores, escutando suas demandas e fornecendo orientações iniciais sobre o projeto político de seu governo, debatendo as potencialidades e particularidades de cada comunidade.

Diversas audiências públicas e plenárias temáticas foram realizadas nos últimos anos para discutir as propostas da atual gestão, e no momento de realização da pesquisa participamos de dois momentos importantes que dialogavam sobre o Programa Nacional de Apoio a gestão administrativa e fiscal dos municípios brasileiros (PNAFM) em 11/09/19 e ainda a implementação do Projeto de Requalificação do Centro Urbano no dia 25/09/19.

Realizando um paralelo com a conjuntura nacional podemos evidenciar que as maiores heranças que o Brasil conquistou após 13 anos de governos petistas foram: inserir a questão social no centro do debate popular e a promoção de políticas públicas de enfrentamento as expressões dessa questão social (pobreza, fome, violência) com destaque para o programa de transferência de renda Bolsa Família, Fies, Programa Mais Médicos, Prouni, Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), Minha Casa Minha Vida, PAC, contexto em que o país viu a melhoria de diversos indicadores sociais, como por exemplo, a retração da taxa de analfabetismo e um aumento na expectativa de vida.

Foram visíveis as mudanças no padrão de desenvolvimento econômico, colocando no centro do debate a geração de empregos e a ascensão social dos mais pobres, combinada com instrumentos estatais em favor de maior dinamismo voltado à redistribuição. Como resultados dessas políticas o Brasil saiu do Mapa da Fome (ONU/FAO), teve queda da mortalidade e dos índices de trabalho infantil. Contudo essa é uma herança que no atual cenário está sendo dilapidada.

Ainda é preciso fornecer destaque que por muito tempo no Brasil as áreas rurais e os sertões estiveram associados às concepções de atraso, seja no aspecto econômico, social, cultural, educacional etc. Todavia o Sertão é um espaço de inúmeras potencialidades e estratégias de sobrevivência, e tais realidades precisam de espaço na academia.

Esta pesquisa poderá contribuir para o fortalecimento da nossa história e luta pela garantia dos direitos da população sertaneja, em especial os direitos humanos tão banalizados e criminalizados no cenário contemporâneo.

Como nos relembra João Guimarães Rosa, em sua obra o Grande Sertão – Veredas: "Sertão sempre. Sertão é isto: o senhor empurra para trás, mas de repente ele volta a rodear o senhor dos lados. Sertão é quando menos se espera: digo.”.

2.2. Avaliação em Profundidade como Perspectiva analítica

“Para além da eficiência, eficácia e efetividade. A avaliação que acreditamos é contra hegemônica, extensiva e repleta de representações e significados” (Fábrica Teodoro).

No cenário contemporâneo conforme assinala (ARRETCHE 2007, p. 35): a avaliação de políticas públicas é uma necessidade no Brasil porque “paralelamente a escassez de recursos públicos, os “universos” populacionais a serem cobertos pelos programas sociais são de enormes proporções”. Contudo Faria (2005) ressalta que existe carência de estudos de avaliação, como instrumento de gestão nas três esferas do governo brasileiro.

No âmbito acadêmico, estudos nessa área vêm se aprofundando, embora a atenção maior ainda seja voltada aos processos de formação da agenda e formulação das políticas, em detrimento dos processos de monitoramento e avaliação. Conforme Paula (2001), a constituição de um campo acadêmico especificamente voltado à avaliação das políticas públicas é relativamente recente.

Nesse sentido, a avaliação de políticas públicas brasileiras tem um papel relegado, pois mesmo a literatura geral considerando que trata-se de uma peça fundamental para aumentar a eficiência e eficácia do setor público, é importante ressaltar que: “a avaliação ainda não logrou um papel significativo ou estratégico dentro do trabalho de desenhar e implementar estratégias, programas ou projetos” (MOKATE, 2002, p. 90). Em outros termos, apesar do seu reconhecimento teórico como ferramenta fundamental, na prática a avaliação não se converteu como recurso imprescindível nos processos de gestão (COTTA, 2001; GARCIA, 2001; MOKATE, 2002; FARIA, 2005).

O lugar ocupado pela avaliação de políticas públicas foi sofrendo deslocamentos teórico-discursivos ao longo dos anos nos cenários nacional e internacional. No Brasil é importante dar destaque ao papel da Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (SAGI)⁸ no campo de políticas sociais, mencionando, igualmente o trabalho desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além das universidades, ONGs, fundações privadas e *think tanks*⁹.

Ainda merece destaque a associação e agrupamento de especialistas em torno da avaliação e do monitoramento de políticas públicas nos últimos anos. Atualmente profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, de estados brasileiros e até mesmo em diálogo com outros países, divulgam e trocam suas experiências, produções acadêmicas, e se

⁸ A SAGI é responsável pelas ações de gestão da informação, monitoramento, avaliação e capacitação, tendo como principais objetivos: produzir pesquisas que analisam o impacto das políticas e programas sociais na vida dos beneficiários e a promoção de capacitações nas três esferas de governo, aperfeiçoando continuamente soluções, ações, programas e políticas públicas.

⁹ *Think tanks* são instituições que existem desde o século XIX, e se dedicam a produzir e difundir informações sobre temas relevantes para a sociedade, aprimorando o conhecimento na área de políticas públicas, para influenciar ideias, decisões e apresentar recomendações a atores políticos.

organizam em fóruns, e eventos científicos, até mesmo em redes de apoio como é o caso da “Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação”¹⁰, promovendo debates calorosos sobretudo para concretizar o âmbito da avaliação de políticas públicas brasileiras.

Alba Carvalho¹¹ (2018), na Mesa da Jornada Cearense de Pós-Graduação e Pesquisa em Avaliação de Políticas Públicas – JOCAP ressalta que:

a avaliação em Políticas Públicas tem estatuto de campo analítico, construído por diferentes perspectivas e paradigmas que circunscrevem visões, entendimentos, cosmovisões distintas. De fato, o campo analítico da avaliação em Políticas Públicas estrutura-se a partir de diferentes matrizes, decorrentes da produção do conhecimento por diferentes especialistas e pesquisadores (CARVALHO, 2018, p. 2).

O que temos evidenciado é que esse diálogo tem possibilitado novas formas de compreender a avaliação no país, não apenas com a intenção de aferição da eficiência dos gastos públicos, mas de possibilitar uma maior participação social.

As avaliações podem ser debatidas em instituições públicas, para que nelas os cidadãos possam ter pleno acesso às informações, à metodologia empregada e aos resultados obtidos. A avaliação nessa perspectiva torna-se, um instrumento democrático de controle sobre a ação dos governos (ARRETCHE, 1998).

Além disso, as novas abordagens de compreensão das políticas públicas brasileiras perpassam por posturas mais abrangentes, compreendo-as a partir da ideia de processo e fluxo. Nesse sentido é importante ampliar o escopo da avaliação, analisando o contexto da macropolítica e fazendo uso de modelos dinâmicos que incluam as estruturas organizacionais, os distintos recursos de apoio e as características sociais, culturais e econômicas dos atores (PEREZ, 2001, p. 72).

Nesse processo de sedimentação da área acadêmica de políticas públicas brasileiras, é possível visualizar a estruturação de novas abordagens que enfatizam os contextos, as estruturas de funcionamento, as dinâmicas, dentre outros fatores essenciais para uma avaliação mais abrangente e complexa, como é o caso da avaliação em profundidade.

¹⁰ Refundada em 2008, por meio de parceiros como a Fundação João Pinheiro (FJP), o Banco Interamericano de Desenvolvimento, e o Banco Mundial, tem como principais objetivos: promover o uso de práticas de Monitoramento e Avaliação, a troca de experiências e instrumentos de trabalho e o fomento de uma “comunidade de prática”.

¹¹ Alba Carvalho integra o corpo docente do Mestrado Profissional de Avaliação de Políticas Públicas – MAPP e o Programa de Pós Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (PPGAPP), há mais de uma década, desenvolvendo estudos sistemáticos, no âmbito da epistemologia de Avaliação em Políticas Públicas, empenhando-se ainda nas reflexões junto a discentes e profissionais em diferentes eventos científicos, como recentemente o fez na mesa da Jornada Cearense de “Pós-Graduação e Pesquisa em Avaliação de Políticas Públicas” – JOCAP, em 08 de julho de 2018.

Considerando a insuficiência dos modelos tradicionais de avaliação de políticas públicas realizados na conjuntura nacional a presente pesquisa se propõe a dialogar com a perspectiva de avaliação em profundidade, por entender a necessidade de compreensão do contexto social, econômico, político e cultural, bem como a importância da análise institucional, das correlações de força e poder, da dinâmica da política, dos interesses e valores que permeiam os processos de (formulação, implementação e monitoramento) das políticas brasileiras.

Essa nova abordagem contra hegemônica entende a avaliação como campo processual, multidimensional e interdisciplinar, sendo considerada extensa, detalhada, densa e ampla a partir de sua base analítica composta por quatro dimensões: análise de conteúdo, de contexto e da trajetória institucional de programas e políticas, bem como do espectro temporal e territorial. (RODRIGUES, 2008).

1-Análise de conteúdo do programa contempla três aspectos: formulação da política com foco nos objetivos, critérios, dinâmica de implantação; Bases conceituais: paradigmas orientadores e as concepções e valores que os informam; Coerência interna: não contradição entre as bases conceituais que informam o programa, a formulação de sua implementação e os itens priorizados para seu acompanhamento, monitoramento e avaliação. 2-Análise de contexto da formulação da política: levantamento de dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas em que foi formulada a política em estudo, com atenção para a articulação entre as instâncias local, regional, nacional internacional e transnacional [...]3-Trajétoria institucional de um programa: o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais [...] percebendo o pesquisador as mudanças nos sentidos dados aos objetivos do programa e à sua dinâmica conforme vai adentrando espaços diferenciados. 4-Espectro temporal e territorial: configuração temporal e territorial do percurso da política estudada de forma a confrontar as propostas/objetivos gerais da política com as especificidades locais e sua historicidade [...] (RODRIGUES, 2008).

Conforme a autora, essas quatro dimensões são consideradas importantes para identificar fatores de entrave das políticas públicas, entre eles os econômicos, sociais, culturais, políticos, burocráticos e legais; as mudanças de direção ocorridas ao longo do tempo, os aspectos imprevistos, as discrepâncias semânticas, levam em consideração as noções de contexto, processo, trajetória, pluralidade, interação e multidimensionalidade, e ainda atenta-se para a pluralidade de possibilidades de coleta de dados:

Para desenvolver uma avaliação em profundidade das políticas públicas deve ser empreendido a partir de diferentes tipos de dados e informações: questionários em novos e variados formatos; grupos focais que inovem em relação às propostas tradicionais; entrevistas de profundidade aliadas às observações de campo; análise de conteúdo do material institucional com atenção ao suporte conceitual e às formas discursivas nele expressas; abordagem cultural, com compreensão dos sentidos formulados, em diferentes contextos, sobre um mesmo programa; etc. (RODRIGUES, 2008, p. 11)

Logicamente este não é considerado um modelo inquestionável e universal, que representa uma verdade absoluta ou um modelo ideal para avaliar o cenário contemporâneo de políticas públicas, é na verdade uma tentativa de se inserir em um contexto contra hegemônico e descobrir novas perspectivas para ampliar nosso campo de possibilidades avaliativo, considerando a partir de uma visão ampla e crítica as especificidades e contextos particulares.

Carvalho (2018) destaca que a avaliação em profundidade não é simplesmente um modelo metodológico, constituindo, sim, uma perspectiva teórico-política em construção, em aberto. E, esta perspectiva norteia práticas, “buscando determinações e mediações entre o contexto e a experiência de uma determinada política pública, orientada por uma teoria crítica, a explicitar a dimensão política da Política Pública, no jogo de interesses sociais e de sujeitos”.

Nesse sentido é de fundamental importância considerar a contribuição da Antropologia e das Ciências Sociais para esse debate acerca da avaliação de políticas públicas, fornecendo possibilidades, instrumentais metodológicos, e a reflexão continuada sobre técnicas, conceitos e paradigmas de interpretação e análise (RODRIGUES, 2008).

2.3. Desenho metodológico da pesquisa: narrativa de caminhos investigativos

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: Ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (Guimarães Rosa).

Refletir criticamente sobre a perspectiva de Educação em Direitos Humanos, apresenta-se como um grande desafio contemporâneo, especialmente na sua implementação no interior das instituições formais de ensino, já que a escola se manifesta como um espaço contraditório, complexo e multifacetado. Os sujeitos que a compõe são tomados por representações, tabus, crenças, sentimentos e valores. Daí a necessidade da aproximação do (a) pesquisador (a) com o contexto, através de uma abordagem metodológica que possa levar em consideração os aspectos macro e micro, em sua tessitura a expressar-se no contexto escolar.

O estudo funda-se na perspectiva de Avaliação em Profundidade conforme elucidado no tópico anterior, a abranger quatro grandes eixos de análise: 1. Conteúdo da

política e/ou do programa, contemplando sua formulação, bases conceituais e coerência interna; 2. Análise do contexto de formulação e implementação da política; 3. Trajetória institucional de um programa e; 4. Espectro temporal e territorial. (RODRIGUES, 2008).

Especificamente, da matriz de Avaliação em Profundidade, formulada inicialmente por Léa Rodrigues e aprofundada pelos docentes e pesquisadores do MAPP e PPGAPP, construí o desenho metodológico da investigação a partir dos eixos analíticos indicados: análise do contexto dos Direitos Humanos e da Política Pública de educação no cenário brasileiro e quixadaense; análise de conteúdo da Política de educação com foco na EDH no Brasil e no município de Quixadá, mediante avaliação do PME/PNEDH; trajetória institucional da EDH na escola EEF José Jucá através da avaliação dos projetos institucionais e particularmente do PPP; espectro temporal e territorial, considerando os governos petistas e o atual governo de extrema direita no cenário brasileiro, articulando com o cenário sociopolítico de Quixadá e, especificamente, da escola José Jucá.

A rigor, essa nova perspectiva avaliativa por ser recente e complexa é permeada de desafios e requer dos pesquisadores e pesquisadoras um estudo amplo e aprofundado da política que se propõem a avaliar. Por não se constituir uma tarefa fácil, consideramos que ainda estamos em processo de construção de avaliações em profundidade, constituindo perspectivas contra hegemônicas de avaliação, a partir dessa nova matriz de referência avaliativa.

Assim sendo, como pesquisadora, temos clareza que essa pesquisa, que ora apresentamos, consiste em um afluente, ainda pequeno, do grande rio, representado, hoje, pela avaliação em profundidade no Brasil.

Nesse sentido, para propiciar o uso da perspectiva de avaliação em profundidade, buscamos assumir o método crítico dialético, compreendo a avaliação enquanto processo eminentemente político, uma vez que o mundo é marcado por relações de dominação e humanização e é sempre resultado da *práxis* humana.

Uma visão dialética do homem e de seu mundo histórico-social implica conceber a realidade social como efetivo espaço de luta de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como o espontaneísmo das classes dominadas [...]. Indicar o real como contraditório significa fornecer armas teóricas ao movimento de superação da sociedade capitalista. A ocultação desse caráter implica justificação teórica do existente (CURY, 1986, p. 13-19)

Por esta razão, buscamos fornecer expressividade à voz dos sujeitos que vivenciam a política de educação e a explorar a valorização não só dos resultados, mas também do processo e do caráter pedagógico da investigação.

A abordagem centra-se na pesquisa de cunho qualitativo, visando compreender os aspectos da realidade que não podem ser revelados meramente pela quantificação, buscando a compreensão da complexa dinâmica das relações sociais, envolvidas na elaboração e execução do Plano Municipal de Educação do município de Quixadá, do PPP e dos projetos escolares da EEF José Jucá, com enfoque no debate sobre os direitos humanos no contexto local.

Conforme Minayo (2001 p.14), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitude, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O enfoque qualitativo apresenta as seguintes características: o pesquisador é o instrumento-chave, o ambiente é a fonte direta dos dados, não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos tem caráter descritivo, o resultado não é o foco da abordagem, mas sim o processo e seu significado, ou seja, o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto de estudo (GODOY, 1995, SILVA e MENEZES, 2005).

Para o alcance dos objetivos elencados no estudo, a pesquisa de cunho exploratório dar-se a partir de duas etapas: a primeira por meio da pesquisa bibliográfica e documental e a segunda por meio da pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA, 2002, p. 32). Nesta etapa exploramos os marcos históricos conceituais e os embasamentos das categorias analíticas fundantes do estudo representadas pela discussão de Direitos Humanos, Educação Brasileira, Educação em Direitos Humanos, Políticas Públicas e Avaliação de Políticas Públicas.

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Na pesquisa documental do presente estudo foi realizada a análise do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), do Plano Municipal de Educação Quixadaense (PME), e do Projeto Político Pedagógico da Escola de Ensino Fundamental José Jucá, além de ter como pano de fundo outros documentos norteadores que contribuíram com a

compreensão do estudo, como os projetos escolares que dialogavam com o debate dos Direitos Humanos.

A escolha da EEF José Jucá deu-se em virtude de ser reconhecida como a primeira escola pública do município de Quixadá, em atuação desde 1923¹², ou seja, a mais de 90 anos educando gerações e mantendo viva a tradição de ser referência em educação pública e de qualidade. Além disso, a instituição de ensino consegue agregar um público diversificado, oriundo de bairros centrais, periferia, distritos e municípios circunvizinhos.

Durante a construção da redação do estudo foi realizada uma reflexão crítica sobre o tema, por meio dos materiais colhidos, possibilitando dialogar com as abordagens teóricas mais relevantes, bem como identificar desafios e possibilidades para a consolidação da Educação em Direitos Humanos no município de Quixadá.

Para a análise dos princípios de Direitos Humanos e EDH foram utilizadas como base para reflexão conceitual as contribuições desenvolvidas especialmente por: Norberto Bobbio, Hannah Arendt, Paulo Freire, Marilena Chauí, Erasto Mendonça, Boaventura de Sousa Santos e legislações da área.

Os referidos autores foram adotados por dialogarem sobre questões fundamentais a respeito da temática, evidenciando o percurso histórico dos Direitos Humanos além da educação embasada nessa perspectiva.

A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas (FONSECA, 2002).

Durante a pesquisa de campo realizada na escola EEF José Jucá foram utilizados os métodos de observação sistemática, entrevista aberta, e diário de campo, buscando a compreensão da visão dos sujeitos pesquisados e suas experiências como criadores/sujeitos do Plano Municipal de Educação, do PPP e dos projetos escolares, visando construir um retrato mais completo, e multifacetado do grupo e do campo pesquisado.

As 21 entrevistas foram realizadas por meio de perguntas abertas com coordenadores, funcionários, professores e alunos, nos termos de um depoimento. O entrevistado tinha total liberdade para responder de acordo com a sua compreensão. Segundo Zanelli (2002, p. 83), o principal objetivo da pesquisa qualitativa “é buscar entender o que as pessoas apreendem ao perceberem o que acontece em seus mundos”.

¹² No que tange as escolas quixadaenses, até o ano de 1962 só existiam referências que apontam a existência de dois estabelecimentos de ensino gratuito em Quixadá, sendo eles o Grupo Escolar José Jucá, criado em 1923 e o Grupo Escolar Adolfo Siqueira Cavalcante, estabelecido em 1954.

Também foram realizadas observações sistemáticas de forma continuada e conversas informais com os sujeitos da pesquisa, durante o período de inserção no campo, nos intervalos recreativos no pátio, na sala dos professores, na sala de secretaria junto os funcionários, nos corredores da instituição, buscando identificar as respectivas compreensões dos sujeitos sobre a EDH, o PME, o PPP, as condições materiais da escola (a infraestrutura, o meio ambiente, as condições de trabalho, os recursos disponíveis), a dinâmica e a cultura escolar (os sujeitos, as sociabilidades presentes, os modos de convivência comunitária), as relações de poder (a diversidade de interesses, os conflitos, o processo de gestão, a cultura de direitos, os processos participativos), as manifestações de violências e defesa dos direitos humanos e a relação escola e comunidade, dentre outros aspectos que foram problematizados e refletidos para que pudéssemos clarificar as demandas socioeducativas.

Na técnica de observação sistemática o pesquisador irá imergir no mundo dos sujeitos observados, buscando a compreensão da realidade que vivenciam. Essa técnica possibilita acompanhar de perto os movimentos, as expressões e as mensagens, muitas vezes subjetivas, identificando questões práticas que vão além das aparências e das falas dos sujeitos.

De acordo com Lüdke e André (1986 p. 25) “Para que se torne um instrumento fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser controlada e sistemática”. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

Na técnica de observação enfatizamos não somente o olhar sobre os sujeitos, mas o olhar sobre o próprio campo, sobre a estrutura da escola, as salas, os espaços de convivência, a esfera das mídias, os meios de comunicação, os avisos, os cartazes, as regras estabelecidas, as linguagens e símbolos utilizados, como flanelógrafos, murais, trabalhos expostos nos muros, cartazes, dentre outros recursos que representam uma simbologia no espaço escolar.

A observação atenta dos detalhes coloca o pesquisador dentro do cenário de forma que ele possa compreender a complexidade dos ambientes psicossociais, ao mesmo tempo em que lhe permite uma interlocução mais competente (ZANELLI, 2002).

Ainda conforme Bechker (1972), a observação seria uma solução para o estudo de fenômenos complexos e institucionalizados, quando se pretende realizar análises descritivas e exploratórias ou quando se tem o objetivo de inferir sobre um fenômeno que remeta a certas regularidades, passíveis de generalizações.

Já a técnica do Diário de Campo consiste em um objeto em que é possível registrar a fala dos sujeitos, as percepções, questionamentos, as considerações sobre o ambiente, realizar reflexões analíticas, dentre outras informações relevantes para a pesquisa.

Conforme Victoria (2000) o Diário de campo é um instrumento básico de registro de dados do pesquisador e foi inspirado nos trabalhos dos primeiros antropólogos que ao estudar sociedades longínquas, carregavam consigo um caderno no qual eles escreviam todas as observações, experiências, sentimentos, consistindo assim em um instrumento essencial do pesquisador.

Os sujeitos pesquisados foram selecionados conforme os critérios de julgamento elegidos pelo pesquisador de acordo com sua experiência e com os objetivos do estudo, tendo como base o que o elemento selecionado poderia fornecer para colaborar com a pesquisa. Martinelli corrobora ainda elucidando que:

Não se trata, portanto, de uma pesquisa com grande número de sujeitos, pois é preciso aprofundar o conhecimento em relação àquele sujeito com o qual estamos dialogando. Podemos conceber instrumentos que nos aproximem de grupos maiores, mas essa não é nossa busca metodológica de pesquisa. Como não estamos procurando medidas estatísticas, mas sim tratando de nos aproximar de significados, de vivências, não trabalhamos com amostra aleatória, ao contrário, temos a possibilidade de compor intencionalmente o grupo de sujeitos com os quais vamos realizar nossa pesquisa. (MARTINELLI, 1999 p. 23).

Privilegiou-se nesse sentido a realização de entrevistas com os alunos no último período do ensino fundamental (9º ano), uma vez que estes alunos por terem vivenciado maior tempo de convívio no ambiente escolar poderiam fornecer informações mais consistentes sobre a realidade educacional.

Contudo algumas entrevistas com alunos dos 6º, 7º e 8º anos, se deram em virtude da solicitação dos próprios estudantes, que almejavam participar da pesquisa durante o período da minha inserção no campo, ou seja, através de demanda espontânea empreendida pelos próprios discentes que ansiavam por um momento em que pudessem partilhar suas visões sobre a instituição.

Visitei duas salas de aula de 9º ano nos períodos matutino e vespertino apresentando os objetivos da minha pesquisa, aproveitando convidei os alunos, que se sentissem à vontade, a contribuir com o referido estudo. A instituição nos dias de inserção no campo cedeu uma sala exclusiva para realização das entrevistas com os discentes. Alguns outros alunos das séries anteriores (6º, 7º, 8º) que passeavam nos corredores e observavam a movimentação e minha presença ao longo dos dias, se inquietaram e após explicações se dispuseram também a contribuir.

Corroborando com as reflexões de Charmaz (2006) e Minayo (2015) o tamanho da amostra dependerá da extensão do objeto e da complexidade do estudo. Uma quantidade consensual seria a de pelo menos 20 a 30 entrevistas para qualquer tipo de investigação qualitativa, conforme Morse (1994) e Creswell (1998).

Todavia é importante ressaltar que o número de entrevistados é menos importante do que o empenho do pesquisador em se aproximar empiricamente do objeto, levando em consideração sua complexidade, dimensões e interconexões. Quem faz pesquisa qualitativa trabalha com a ideia de que ciência se faz por aproximações (BACHELARD, 1990), e de que investigações surgem e se aprofundam no futuro com ele ou demais pesquisadores. Martinelli reafirma ainda a necessidade de compreendermos os sujeitos da pesquisa enquanto representantes de uma coletividade.

Outro recurso metodológico extremamente valioso é que trabalhamos com a concepção de sujeito coletivo, no sentido de que aquela pessoa que está sendo convidada para participar da pesquisa tem uma referência grupal, expressando de forma típica o conjunto de vivências de seu grupo. “O importante, nesse contexto, não é o número de pessoas que vai prestar a informação, mas o significado que esses sujeitos têm em função do que estamos buscando com a pesquisa” (MARTINELLI, 1999, p. 24).

Como ressaltado anteriormente a população do estudo foi composta por coordenadores, funcionários, professores e alunos que participaram da elaboração do Plano Municipal de Educação e pelos sujeitos que vivenciam no cotidiano da instituição escolar as expressões do PPP e de outros projetos cuja abordagem dialoga com a EDH.

Reiteramos que a fim de preservar a identidade dos entrevistados foram usados pseudônimos de pedras preciosas fazendo referência a cidade de Quixadá, conhecida popularmente como “Curral de Pedras”¹³ e “Terra dos Monólitos”, haja vista a localização da cidade que de fato, está cercada de monólitos, conferindo-lhe um charme especial.

Monólitos como os de Quixadá são praticamente únicos no mundo, o suficiente para justificar a sua preservação¹⁴. Os 21 entrevistados e alguns sujeitos de debates informais foram assim denominados de: Ágata, Ametista, Coral, Cristal, Granada, Esmeralda, Jaspi,

¹³ Embora não haja uma definição clara da origem e do significado do termo Quixadá, existem algumas interpretações de que o termo significaria “Curral de Pedras”, numa alusão a grande quantidade de monólitos que ali existem. Curral de Pedras (2009) é também o primeiro romance de Jards Nobre, escritor natural de Quixadá-Ceará.

¹⁴ Os monólitos são estruturas geológicas constituídas por uma única e maciça pedra ou rocha, também podem receber o nome de batólitos ou *inselbergs*. A origem do fenômeno tem quase 600 milhões de anos. Em 2004 foram tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) como patrimônio nacional. O conjunto de formações monolíticas é reconhecido desde 2010 pela Associação Mundial de Montanhas Famosas (*World Famous Mountains Association* - WFMA).

Onix, Opala, Pedra Da Lua, Pedra Do Sol, Pirita, Quartzo, Rubi, Safira, Topázio, Turmalina, Olho De Tigre, Malaquita, Calcedônia, Água Marinha, Jade, Citrino e Alexandrita.

Ressaltamos ainda que foram realizadas diversas tentativas de entrevista com ex e atuais gestores do município, dentre eles: prefeito, ex-prefeito e secretária de educação, todavia em virtude do dia a dia onusto desses sujeitos, e da limitação de tempo disponível para finalização da análise de dados por parte da pesquisadora, tornou-se inviável postergar a espera. Em uma das tentativas de entrevista com o prefeito local, chegamos a adentrar sua sala e iniciar a gravação da fala, quando fomos inesperadamente interrompidos por um de seus secretários o lembrando de uma agenda marcada anteriormente naquela data e horário, inviabilizando a continuidade da conversa.

A coleta de dados foi realizada no período de Julho a Novembro de 2019. O procedimento para coleta consistiu na informação aos sujeitos da pesquisa acerca dos seus objetivos e solicitação do seu consentimento livre esclarecido, e posteriormente a coleta de dados a partir da entrevista aberta, buscando apreender os significados atribuídos pelos pesquisados. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. As conversas informais a despeito de não terem sido gravadas, foram descritas no diário de campo, e utilizadas para embasar algumas das reflexões propostas.

O grande desafio do pesquisador é justamente criar um clima de confiança com os sujeitos protagonistas da pesquisa que possibilite a sua adesão voluntária. González Rey (p. 83) propõe a construção do cenário de pesquisa que é um espaço social criado pelo pesquisador com o objetivo de promover o envolvimento dos participantes. Neste espaço, o pesquisador apresenta a finalidade de sua pesquisa e consulta os possíveis participantes em relação à sua disponibilidade para os diversos momentos e instrumentos que serão utilizados. O autor afirma que estabelecer um diálogo que leve os sujeitos a sentirem necessidade de participar é a forma de ganhar a sua confiança e dar-lhes maior segurança.

O caminho e a via investigativa adotada na pesquisa para decifrar os dados empreendidos no campo, foi a Análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), técnica comumente utilizada em pesquisas qualitativas, uma vez que busca os sentidos das falas, expressões, propiciando um diálogo entre as categorias e os relatos dos sujeitos em busca de significados. Bardin (2009, p. 41) ressalta ainda que:

A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros “significados [...]”.

Inspiradas na análise de conteúdo de Bardin, eu e minha orientadora Alba Carvalho buscamos avançar no sentido de uma análise de conteúdo que abarcasse a dinâmica do objeto de investigação na articulação fundante teoria/empíria. Para tanto se fez necessário delimitar unidades de análise consubstanciadas em grandes temas. Tais temas são definidos a partir das bases teóricas, delimitados nas categorias de análise em articulação com as potencialidades do material empírico. Enfim, os grandes temas constituem uma espécie de eixos analíticos (FONTENELE, 2013).

Assim o refinamento e a escolha dos grandes temas deram-se a partir do objeto de estudo, dos objetivos da pesquisa, do referencial teórico empreendido e da análise preliminar do material colhido em campo.

Cada tema deverá abranger determinados aspectos da realidade, devendo ser internamente consistente e coerente, sendo considerados individualmente e na sua relação com os demais. A partir dos grandes temas de análise, é possível ainda delimitar os subtemas que são compreendidos como temas específicos dentro dos mais abrangentes, ou seja, são elementos centrais e fundantes dentro de cada tema. Os subtemas são úteis para estruturar um tema maior e mais complexo, bem como para trabalhar especificamente os diversos significados que surgem dentro de um mesmo assunto geral.

Para Bardin (2009), existe uma hierarquização dos processos metodológicos. Iniciamos pela pré-análise, que visa coletar e organizar o material a ser estudado. Em segundo plano está a exploração do material, que busca catalogar as características do conteúdo em questão, e por fim, o tratamento dos resultados, inferência e informatização da análise, que deve ser crítica e reflexiva a partir dos dados coletados. Acerca da inferência, Bardin (2009, p. 134), aponta que “qualquer análise de conteúdo deve passar pela análise da mensagem em si”.

Dessa forma, os dados coletados foram organizados e apresentados em três fases: (1) caracterização dos sujeitos participantes do estudo; (2) análise das falas dos participantes extraídas das entrevistas, após leitura exaustiva e categorização e (3) interpretação e análise das falas e conteúdos obtidos a partir de grandes temas. Esse processo permitiu a leitura e a reflexão das categorias envolvidas no estudo, à luz da literatura pertinente ao tema.

Para enriquecer a mediação e análise dos dados qualitativos coletados, fizemos uso do *software* NVivo 11 Pro, como forma de organizar, codificar e categorizar a análise de conteúdo empreendida no estudo. O NVivo foi desenvolvido pela *Universidad de La Trobe*,

na Austrália e tem como princípios a codificação e o armazenamento do texto em categorias, possibilitando a aplicação da análise de conteúdo de Bardin (2009).

NVivo é um *software* que suporta métodos qualitativos e variados de pesquisa. Ele é projetado para ajudar a organizar, analisar e encontrar informações em dados não estruturados ou qualitativos como: entrevistas, respostas abertas de pesquisa, artigos, mídia social e conteúdo *web*. O NVivo disponibiliza um local para organizar e gerir o material de forma a encontrar informações a partir dos dados. Ele também fornece ferramentas que permitem fazer consultas nos dados de modo mais eficiente (NVivo, 2020)

O *software* NVivo 11 Pro facilitou a análise dos dados qualitativos coletados, a partir da organização e do agrupamento dos textos. Através dele foi possível medir a frequência dos temas para conduzir a formação das categorias de análise e compreender as associações dos termos com a temática da pesquisa.

Assim, uma vez que os dados das conversas informais, anotações do diário de campo e entrevistas já haviam sido transcritos, foram importados para o programa, conforme organização estabelecida na etapa de pré-análise proposta por Bardin, e em seguida, cada documento teve suas mensagens codificadas. Destaque-se novamente que nesse processo, os dados foram organizados inicialmente a partir de grandes temas de análise.

Optamos por criar uma nuvem de palavras, com as 20 expressões mais utilizadas nas falas dos entrevistados. Na nuvem, aparece em tamanho maior àquelas palavras com o elevado índice de recorrência dentro do campo científico, conforme a figura abaixo. Chamamos a atenção para as palavras “Direitos Humanos” e o trinômio dialógico “Escola/Alunos/Professores”, em que o elevado índice de ambas, reforça a validade da amostra da pesquisa no suporte informacional.

Figura 3 – Nuvem de palavras mais relevantes e mais citadas nas entrevistas



Fonte: Elaborado pela autora, com o *software* NVivo 11 Pro (2020).

Com base nos resultados da pré-análise dos dados coletados, foram extraídos três grandes temas centrais que foram divididos em subtemas, os quais podemos visualizar no quadro explicativo abaixo:

Quadro 1 – Resumo dos temas centrais.

TEMAS CENTRAIS	O QUE COMPREENDE
<p>1.O CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO DE CONTRADIÇÕES</p>	<p>Aborda a discussão da estrutura física da instituição como primeiro espaço de violação dos Direitos Humanos. As falas dos sujeitos sobre precarização da merenda escolar, salas, laboratórios, biblioteca, a municipalização da instituição e suas consequências, o desconhecimento dos planos elaborados como o PME e o PPP e reflexões empreendidas sob a atual gestão escolar.</p>
<p>2.DIREITOS HUMANOS E VIVÊNCIAS ESCOLARES</p>	<p>Análise do projeto político pedagógico da instituição, a partir das discrepâncias entre o texto e o contexto, sob o olhar dos Direitos Humanos e a discussão dos projetos e temas transversais contemporâneos vivenciados na instituição.</p>

(Continua...)

Quadro 1 – Resumo dos temas centrais.

<p>3. QUESTÕES E DESAFIOS EMERGENTES NO CAMPO DOS DIREITOS HUMANOS</p>	<p>Compreende o debate sobre situações evidenciadas na pesquisa de campo, que remetem a violações de direitos no espaço escolar, dentre elas vivências de racismo, <i>bullying</i>, intolerância religiosa, orientação sexual, ansiedade, depressão, mutilação, trabalho infantil e vivências de inclusão/exclusão da pessoa com deficiência.</p>
<p>4. LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA CIDADÃ.</p>	<p>Debate sobre limites evidenciados a partir da docência, das relações familiares fragilizadas, a não participação, falta de espaços como grêmios estudantis enquanto fundamento de uma escola democrática, a percepção sobre os Direitos Humanos em diálogo com o contexto político e as reais possibilidades na construção de uma escola cidadã, fomentadora da defesa dos direitos humanos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

(Conclusão)

Esses temas/categorias analíticas foram utilizados com o intuito de organizar as reflexões necessárias para desvendar o emaranhado de dados e elementos surgidos a partir do campo. Conforme ressaltam André e Lüdke (1986, p. 49):

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

3. DIREITOS HUMANOS EM FOCO: TRAJETÓRIA E CONCEPÇÕES

Uma coisa é um direito; outra, a promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial. Uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que deve ser, mas que, para ser, ou para que passe do dever ser ao ser, precisa transformar-se, de objeto de discussão de uma assembleia de especialistas, em objeto de decisão de um órgão legislativo dotado de poder de coerção (BOBBIO, 1992, p. 83).

Compreendemos por direitos humanos todos aqueles manifestados no Direito Internacional, ou seja, um conjunto de normas que estejam destacadas em algum tratado ou declaração internacional que visem assegurar um patamar mínimo de dignidade para todo e qualquer ser humano.

Esses direitos são garantidos ao indivíduo simplesmente por sua importância de existir no mundo de forma digna e objetivam concretizar exigências históricas de dignidade, de liberdade e igualdade, na luta contra toda forma de violência e opressão, e por essa razão devem ser reconhecidos e definidos no interior dos ordenamentos jurídicos de âmbito nacional e internacional e sistemas sociais do qual o indivíduo faz parte.

A concepção histórica de Direitos Humanos, defendida por Vasak, citado por Bobbio (1992) e por Bedin (1998), é a compreensão destes enquanto produtos do tempo, resultado de lutas históricas pela libertação e emancipação. Esta concepção é que mais se aproxima do trabalho aqui proposto, pois se embebe na vertente dialética da história, ou seja, uma forma de pensar e intervir na realidade de acordo com o seu caráter contraditório, percebendo as transformações e a dinamicidade do devir histórico. Conforme ressalta o jurista Marques:

a dialética é essencialmente aberta à crítica e à autocrítica, jamais afirmando como definitiva qualquer posição. É por sua propriedade crítica, dinâmica e renovável, que compreendemos os princípios dialéticos como os mais produtivos para um estudo científico (NETO, 2001, p. 180).

A história dos Direitos Humanos é evidenciada de forma distinta em cada sociedade, mas a trajetória destes no contexto ocidental está intrinsecamente relacionada a grandes marcos, em especial o marco ocidental assentado na Revolução Francesa, de 1789. Características como o individualismo, a luta pela liberdade de comercialização da burguesia, a não intervenção do Estado na economia, a igualdade formal ante a lei (de liberdade, vida, propriedade), eram traços característicos da sociedade europeia dos séculos XVII e XVIII.

É que a concepção inicial dos direitos humanos estava intimamente interligada às circunstâncias econômicas, sociais e culturais nas quais eles se firmaram. Decorridos mais de

dois séculos da sua edificação, entende-se que os direitos humanos no cenário contemporâneo possuem novos contornos, abrangendo muito mais que os direitos individuais do século XVIII.

Os direitos humanos na contemporaneidade são compreendidos como um conjunto de direitos inerentes ao ser humano, reconhecendo que cada indivíduo pode desfrutar dos direitos sem qualquer distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, origem, opinião política, ou condição de nascimento ou riqueza.

Os Direitos Humanos internacionalmente são reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana (BRASIL, 2012, p. 48).

A exigência por direitos sociais teve como marcos as Revoluções Russa e Mexicana, do ano de 1917, período em que pela primeira vez foram integrados direitos sociais na Constituição de um Estado, no caso o México.

Legitimada após a Segunda Guerra Mundial, devido o genocídio do holocausto que dizimou cerca de 11 milhões de pessoas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) da Organização das Nações Unidas (ONU) datada de 1948, é considerada um marco legal da institucionalização dos direitos e proporcionou grandes mudanças no comportamento social mundial.

Em seu artigo primeiro declarou que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, ou seja, já no seu preâmbulo demarca o princípio da humanidade e da dignidade: considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo (...). Considerando que as Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e valor da pessoa humana (...). Ingo Sarlet define a dignidade como:

[...] entendo por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humano (SARLET, 2006).

A perspectiva histórica dos direitos humanos está diretamente relacionada às resistências e lutas pela construção de uma cidadania democrática, baseada na cultura de

valores, no reconhecimento da condição de sujeito de direitos e na dignidade da pessoa humana. Os direitos humanos, após a construção de sua base edificada no século XVIII, passaram por transformações no sentido de que novas lutas forjadas no interior da sociedade foram agregando mais direitos ao conjunto.

Com o crescimento dos setores industriais e dos processos tecnológicos durante os anos 1970, a sociedade iniciou reflexões sobre os problemas evidenciados, entre eles e os ambientais, o que deu origem a batalhas por novas categorias de direitos. Simultaneamente aos direitos difusos, como o direito ao meio ambiente, à paz, ao desenvolvimento sustentável, ao patrimônio da humanidade, os direitos pensados por coletivos inauguram novas reivindicações, entre eles o da diversidade, considerando as características particulares de grupos humanos distintos. Consolidou-se, assim a luta pelos direitos das mulheres, dos indígenas, dos negros, dos homossexuais, dos idosos, das crianças e adolescentes, dos imigrantes, dentre outros.

É mister destacar que o percurso histórico mundial dos direitos humanos inclusos em declarações e constituições estatais trouxeram algumas perspectivas emancipatórias. Todavia seja pela insensibilidade dos países dominantes na tentativa de manter o poder e dominação (especialmente por motivações econômicas e mercadológicas), seja pela distorção e banalização evidenciada ao longo do tempo, ou ainda pela vinculação dos direitos humanos (individuais de primeira geração) com as diretrizes mercadológicas mundiais e da globalização econômica excludente, os direitos humanos vivenciam ameaças diretas em relação a sua natureza emancipatória. Especialmente porque a década de 70 é marcada pela explosão do contexto neoliberal.

Boaventura (2013) destaca assim a contradição que permeia os direitos humanos, uma vez que foram empreendidos dentro de uma estrutura de poder dominada por concepções liberais e ocidentais excludentes que dividiam o mundo entre colônias e metrópoles, ao passo que continha um viés revolucionário para subverter a ordem vigente, fruto do processo moderno de secularização e individualização burguesa.

O autor, contudo, ressalta que esse caráter revolucionário se perdeu ao longo do tempo, com a consolidação da sociedade burguesa capitalista e liberal. Nesse sentido os direitos humanos são cada vez mais engessados e afixados ao estado liberal, já que o Estado é utilizado como instrumento de poder dos interesses econômicos.

A autora Arendt (1989) aponta que os direitos humanos não são um dado de realidade pronto e acabado, mas um processo em permanente construção e conquista. Esses direitos são frutos de uma lenta luta social. Todavia, por serem históricos, são suscetíveis a

mudanças, alteráveis e passíveis de ampliação. Herkenhoff, também afirma que: “os direitos humanos continuaram e continuam sendo construídos, na dialética da história” (*apud* SOUTO, 1997, p. 125).

Bobbio (2004) também defende que os direitos humanos são direitos historicamente relativos, isto é, que “o elenco dos direitos do homem se modificou e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas”. Ainda conforme o autor: “Os direitos dos homens, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, nascidos em 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”.

Conforme Mendonça (2015) é essa natureza dos direitos humanos que nos permite analisar a sua evolução a partir da ideia de etapas, gerações ou dimensões. Exemplificando as etapas ou dimensões citadas, Mendonça (2015, p. 20) acentua que:

A evolução dos direitos humanos ocorreria em três gerações, cada uma delas ligada a um desses valores. Num primeiro momento, estariam os direitos de primeira geração, tendo como referência o valor da liberdade, na forma de direitos civis e políticos como a liberdade política, a liberdade de expressão, a liberdade religiosa, dentre outras, todas consideradas direitos do indivíduo. Num segundo momento, viriam os direitos de segunda geração, ligados ao valor da igualdade, expressos em direitos econômicos, sociais e culturais, cuja titularidade não é apenas do indivíduo, mas de uma determinada coletividade. Num terceiro momento, estariam os direitos de terceira geração, relacionados ao valor de fraternidade, concretizados por meio dos direitos ao desenvolvimento, ao meio ambiente equilibrado, à conquista da paz e, por isso, voltados a toda humanidade.

Acerca das garantias constantes no texto da Declaração Universal dos Direitos do Homem, Erival da Silva Oliveira destaca algumas dimensões:

No texto da Declaração relacionam-se os direitos civis e políticos (conhecidos por direitos de primeira geração: liberais) e os direitos sociais, econômicos e culturais (chamados direitos de segunda geração: trabalho), e há, ainda, a fraternidade como valor universal (denominados direitos de terceira geração: espírito de fraternidade, paz, justiça, entre outros – nos considerados e arts. I, VIII, entre outros) (OLIVEIRA, 2012, p. 66).

Bobbio (2004), também compreende que os direitos humanos são históricos, modificáveis, suscetíveis de constante transformação e alargamento de seus horizontes, não sendo produto da natureza, mas sim da civilização humana.

Sabemos hoje que também os direitos ditos humanos são o produto não da natureza, mas da civilização humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação. Basta examinar os escritos dos primeiros jusnaturalistas para ver quanto se ampliou a lista dos direitos: Hobbes conhecia apenas um deles, o direito à vida. Como todos sabem, o desenvolvimento

dos direitos do homem passou por três fases: num primeiro momento, afirmaram-se os direitos de liberdade, [...] num segundo momento, foram promulgados os direitos políticos, [...] finalmente, foram proclamados os direitos sociais, que expressam o amadurecimento de novas exigências – podemos dizer de novos valores [...] (BOBBIO, 2004, p. 32)

Os direitos de primeira dimensão, frutos do pensamento liberal-burguês (os primeiros a serem reconhecidos no âmbito interno e internacional.) marcaram a passagem do Estado autoritário para o Estado de direito, e surgiram ao longo dos séculos XVIII e XIX, tendo como titular o indivíduo e como expressão, um cenário político definido de acordo com Wolkmer: “pelo ideário do jusnaturalismo secularizado, do racionalismo iluminista, do contratualismo societário, do liberalismo individualista e do capitalismo concorrencial”¹⁵. Tiveram seu desenvolvimento marcado por documentos históricos como a Magna Carta 1215, assinada pelo rei João Sem Terra, a Paz de Westfália de 1648, o *Habeas Corpus Act* de 1679, a *Bill of Rights* de 1688 e finalmente as declarações de direitos Americana (1776) e Francesa (1789). Nessa dimensão compete ao Estado garantir o livre gozo desses direitos e são considerados oponíveis ao Estado, ou seja, constituem direitos de resistência e oposição aos seus eventuais desmandos. Entre eles podemos citar: (direito à vida, à liberdade de religião, de expressão e de associação, direito à integridade pessoal, direito à honra, direito a eleger e ser eleito, direito à nacionalidade etc.).

Os direitos de segunda geração foram encorajados pela Revolução Industrial europeia do século XIX, em decorrência das miseráveis condições de trabalho. Nesse sentido surgiram movimentos que objetivavam reivindicar direitos trabalhistas e assistenciais, como exemplo desses movimentos podemos citar o Cartista, na Inglaterra, e a Comuna de Paris, na França, em 1848. A segunda dimensão incorpora assim os direitos sociais, econômicos e culturais, que remonta os processos de industrialização e os “graves impasses socioeconômicos que varreram a sociedade ocidental entre a segunda metade do século XIX e as primeiras do século XX”¹⁶. Esta dimensão é fundamentada no princípio da igualdade e reconhecida também como ‘direitos positivos’, já que demandariam uma atuação positiva do Estado, não sendo autoaplicáveis, como o são os direitos da primeira dimensão. Dentre eles, pode-se salientar: o direito ao trabalho, à educação, à saúde, à moradia, dentre outros.

¹⁵ WOLKMER, Antônio Carlos (Org.). Os ‘Novos’ Direitos no Brasil – natureza e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2003. p. 7

¹⁶ Cf. WOLKMER, op. cit., p. 8.

Os direitos de terceira geração, também reconhecidos como direitos transindividuais, decorreram de profundas mudanças na sociedade mundial devido ao desenvolvimento tecnológico e científico. No fim dos anos 60 do século XX, como consequência desse desenvolvimento o mundo se depara com uma grave crise ecológica, o que possibilitou alterações nas relações econômico-sociais e o consequente surgimento de novas problemáticas, entre elas a preservação do meio ambiente, o patrimônio comum da humanidade, o desenvolvimento sustentável, à paz, reconhecidos hoje como direitos difusos e coletivos. Autores como Wolkmer, inserem nessa terceira dimensão também os direitos de gênero, os direitos da criança, os direitos dos idosos, dos deficientes físicos, das minorias¹⁷, dentre outros.

Há ainda correntes que defendem a existência de mais dimensões de direitos humanos. Wolkmer dialoga com uma quarta dimensão, referente à biotecnologia, à bioética e à regulação da engenharia genética. Essa dimensão abrange direitos vinculados à vida humana, à reprodução assistida, aborto, eutanásia, transplantes de órgão, clonagem, entre outros. A manipulação do patrimônio genético, por exemplo, pode ser um processo que colocaria em risco a existência humana, por isso tal dimensão viria a reforçar “a necessidade imperativa de uma legislação internacional”¹⁸.

No que concerne à quinta dimensão o mesmo autor ressalta que ela estaria vinculada aos direitos resultantes das tecnologias de informação, do ciberespaço e da realidade virtual de modo geral. Reiterando a necessidade de uma legislação que regulamente, controle e proteja os provedores e os usuários dos meios de comunicação eletrônicos de massa.

Alguns autores, contudo, criticam as duas últimas dimensões por compreenderem que as três primeiras poderiam facilmente incorporar novas demandas societárias que surgem ao longo do tempo, por exemplo, a criação de uma legislação para proteger o direito à informação e à privacidade dos usuários de internet ou para controlar os crimes via rede, que poderia se incorporar nas dimensões já existentes.

Não obstante já terem passado mais de dois séculos do seu surgimento, sequer os direitos humanos ditos de primeira dimensão foram totalmente internalizados pela sociedade. Conforme Sarmiento (2016) entre o discurso dos documentos internacionais e textos

¹⁷ WOLKMER, op. cit., p. 11-2.

¹⁸ WOLKMER, op. cit., p. 13.

constitucionais sobre direitos humanos e a vida concreta da população vulnerabilizada, interpõe-se uma distância colossal.

A despeito de representar pilares reconhecidos historicamente os Direitos Humanos são suscetíveis a mudanças, uma vez que nem sempre vivenciamos um Estado Democrático de Direito e em certas ocasiões históricas os sujeitos sociais estiveram submetidos ao abuso de poder, tortura e tratamentos desumanos e degradantes. Algumas das vivências históricas como a escravidão, a Inquisição, as guerras mundiais, as bombas nucleares, o *apartheid* na África, a crise dos refugiados, conflitos armados de grupos extremistas e terrorismo, são exemplos claros de violação histórica dos direitos humanos, citados em razão de sua notoriedade.

De acordo com Norbert Rouland¹⁹, antropólogo francês, a concretização dos direitos humanos não se relaciona apenas com o nível de desenvolvimento econômico do Estado, uma vez que há muitos países bem desenvolvidos em que se verifica inúmeras violações aos direitos humanos. Um desenvolvimento mínimo é fundamental, contudo, não é o bastante, pois os direitos humanos são condicionados, também por fatores de ordem cultural.

Ao redor do mundo é possível ainda evidenciar indivíduos que continuam sendo vitimados por questões de ordem cultural, como também pela miséria, por doenças de simplória prevenção, seres humanos sistematicamente torturados e quando presos submetidos a condições de encarceramento absolutamente degradantes, pessoas discriminadas, humilhadas e até assassinadas em razão de sua diversidade, características particulares, fatores como etnia, nacionalidade, gênero, religião, deficiência e orientação sexual ainda hoje são fontes de violações. De acordo com a Cúpula Mundial Humanitária²⁰, ocorrida em maio de 2016 em Istambul, mais de 125 milhões de mulheres, homens e crianças em todo o mundo necessitam de ajuda humanitária, por razões de conflitos armados e desastres (ONU, 2016).

O Brasil registrou 142,6 mil denúncias de violações de direitos humanos no ano de 2017, o que representa um total de 390 por dia. Os dados são da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos e mostram aumento de 7% nos casos em relação a 2016 (MDH, 2018).

¹⁹ ROULAND, Norbert. I fondamenti antropologici dei diritti dell'uomo. Rivista Internazionale di Filosofia del Diritto, n. 2, aprile/giugno, 1998. p. 252.

²⁰ A Cúpula Mundial Humanitária que reuniu líderes mundiais, entre os dias 23 e 24 de maio em Istambul, teve como pretensão se tornar o marco de uma grande mudança na forma como a comunidade internacional compreende e realiza a prevenção do sofrimento humano em períodos de crise. Para maiores informações acessar: <https://nacoesunidas.org/cupula-mundial-humanitaria-da-onu-propoe-agenda-pela-humanidade/>

Entre os públicos considerados mais vulneráveis após a análise de dados estão crianças e adolescentes, população LGBT, população em situação de rua, pessoas idosas e pessoas com deficiência, vítimas principalmente de negligência, violência física, psicológica e abuso financeiro.

A 29ª edição do relatório da *Human Rights Watch*, que avalia a situação dos direitos humanos em mais de 90 países, também apontou uma série de evidências negativas no Brasil, mostrando o crescimento da violência policial, doméstica e aumento da taxa de encarceramento no ano de 2018. Foram registrados cerca de 64 mil homicídios em 2017, além de mais de 1 milhão de casos de violência contra as mulheres que estavam pendentes de julgamento nos tribunais no mesmo ano. O documento chama a atenção ainda para o crescimento da população carcerária, que saltou para 842 mil presos em 2018, ante os 726 mil de 2016 (HRW, 2019).

Portanto a dignidade da pessoa humana, conforme proclamado no sistema mundial de proteção aos direitos humanos, continua sendo arbitrariamente apartada da vida cotidiana das pessoas, especialmente as mais vulneráveis. O Brasil em particular vive em estado permanente de violação de direitos humanos de uma parcela importante da sua população, e de modo geral apresenta-se com uma violação altamente seletiva.

Boaventura (2013) ressalta que: os direitos humanos foram e podem ser usados para oprimir minorias, além disso, opressores desdenham dos direitos humanos em nome do desenvolvimento. Ainda existem discussões mundiais acerca do pluralismo cultural, elevando a ideia de que seria impossível criar uma ética universal, pois cada local produziria seus próprios valores. Contudo, a visão de Boaventura de Sousa Santos dialoga com a defesa de uma concepção multicultural inspirada na comunicação entre culturas a compor um multiculturalismo emancipatório.

Norberto Bobbio (2004, p. 24) ressalta ainda que “a questão fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los”.

A despeito de suscetíveis mudanças, o legado dos direitos humanos torna-se evidente quando dialogamos acerca de questões referentes à cidadania, democracia e participação dos indivíduos na construção de uma sociedade mais equitativa e solidária. Uma vez que os direitos humanos não são apenas aqueles positivados, mas sim valores que perduram ao longo do tempo e estão em constante transformação, apresentando um reconhecimento histórico (GORCZEVSKI, 2009).

Uma das características principais é que os direitos humanos são fundados sobre o respeito à dignidade e o valor de cada pessoa, contudo o que temos visualizado é o desrespeito

continuo, no qual no interior do sistema capitalista, algumas vidas valem mais que outras, colocando em cheque outra característica fundante, que seria a universalidade dos direitos humanos, ou seja, a sua aplicação de forma igual e sem discriminação a toda sociedade. Além dessas, temos evidenciado o debate acerca dos direitos humanos como inalienáveis. Nesse sentido ninguém pode ser privado de seus direitos, apenas podem ser limitados em situações específicas, como seria o caso de um indivíduo ser culpado por um crime após processo legal, e ter seu direito à liberdade restringido.

Temos também a compreensão dos direitos humanos enquanto indivisíveis, inter-relacionados e interdependentes, já que é contraditório e ineficiente respeitar alguns direitos e outros não. E que não só estão em pé de igualdade, mas como um depende do outro. Na prática, a violação de um direito vai influenciar e prejudicar o respeito por muitos outros. Além disso, todos são igualmente importantes e não podem ser posicionados hierarquicamente, fomentando assim uma visão integral e holística.

Passados mais de 70 anos desde que líderes mundiais afirmaram explicitamente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) quais direitos todos no planeta poderiam ansiar e exigir simplesmente por serem humanos, ainda temos muitas batalhas a travar dentro do sistema capitalista, reconhecendo até onde chegamos, e principalmente lutando para prosseguir com a trajetória de respeito às conquistas firmadas e reconhecendo as novas necessidades da sociedade contemporânea.

Os direitos humanos no cenário contemporâneo assumem contornos claros, e características fundamentais, assim como diversos obstáculos na sua materialização cotidiana, a exemplo do direito à educação.

O direito à educação enquanto direito humano fundamental tem sido tematizado, por exemplo, ao longo da história por inúmeros instrumentos, leis e documentos. Contudo, a referência que se tornou emblemática para a discussão continua sendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que completa 72 anos em 2020, e ainda é reconhecida como um instrumento de fundamental importância para a demarcação e discussão dos direitos.

Dentre os diversos direitos elencados no texto da DUDH, a educação é reconhecida como um direito de grande importância para a sociedade, uma vez que é evidenciada como instrumento de revolução, promovendo a formação humanística e científica que possibilita disseminar e ampliar o conhecimento do cidadão, construindo novas percepções e valores acerca do mundo, incentivando e lapidando seus aprendizados diários e sua formação e olhar crítico. É compreender, sobretudo que os princípios e procedimentos de direitos humanos habilitam as pessoas a participar nas decisões determinantes em suas vidas,

atuando na resolução de conflitos e na manutenção da paz, constituindo dessa forma uma estratégia perfeitamente viável para um desenvolvimento humano, social e econômico centrado na pessoa (BENEDEK, 2012).

A educação é responsável, portanto, pela condução de valores que dignificam o homem, conferindo a estes capacidade de refletir, raciocinar e julgar sobre o que lhe é exteriorizado. Acerca do direito humano a educação a DUDH estabelece em seu art. 26 que:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Os pais têm um direito preferencial para escolher o tipo de educação que será dada aos seus filhos (ONU, 1948).

Não obstante, com referência ao texto evidenciado na DUDH, Flávia Piovesan salienta que este não dispõe de força jurídica, havendo então a necessidade de sua "judicização":

Todavia sob um enfoque estritamente legalista [...] a Declaração Universal, em si mesma, não apresenta força jurídica obrigatória e vinculante. Nessa visão, assumindo a forma de declaração (e não de tratado) vem a atestar o reconhecimento universal de direitos humanos fundamentais, consagrando um código comum a ser seguido por todos os estados. Prevaleceu, então, o entendimento de que a Declaração deveria ser 'judicizada', sob a forma de tratado internacional, [...] concluído apenas em 1966, com a elaboração de dois tratados internacionais - O 286 Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - que passavam a incorporar os direitos constantes da Declaração Universal (PIOVESAN, 2013, p. 239-240).

O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais admite, portanto, o direito humano à educação a toda a população, devendo ser reconhecido como objetivo de todos os Estados membros, para que se torne possível endossar o princípio da dignidade da pessoa humana, simultaneamente ao respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais.

3.1 Direitos Humanos no contexto brasileiro: entre afirmações e violações

“Que é mesmo a minha neutralidade se não a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? [...] Como posso ser neutro diante da situação, não importa

qual seja ela” (Paulo Freire).

Conforme explicitado anteriormente a Declaração Universal das Nações Unidas foi um marco na discussão dos direitos humanos, contudo foi somente na década de 1970 que os direitos civis passaram a ser empregados como subsídios importantes para fazer frente à violação dos direitos humanos no Ocidente, em especial com foco na libertação de prisioneiros políticos e na redemocratização na América Latina.

A história dos direitos humanos no Brasil está intimamente relacionada ao histórico das constituições brasileiras. Uma constituição é reconhecida como um conjunto de leis e prescrições que regem um país, um governo ou estado, definindo, por exemplo, as competências de cada órgão, estabelecendo a forma de governo, proclamando direitos fundamentais, individuais e sociais, e assegurando esses direitos num sistema definido, sendo por esse motivo identificada como Lei suprema, Lei das leis ou ainda Carta Mãe.

Todavia é importante destacar que em muitos momentos devido a conjuntura histórica, política, social e econômica tivemos constituições que não se traduziram na realidade de vida da população brasileira. Ou seja, constituições que tinham um caráter limitado e extrema instabilidade, oriunda especialmente da conjuntura do padrão de desenvolvimento do capitalismo, da luta pela hegemonia política, dos próprios conflitos sociais e lutas de classes.

Compreendemos nesse contexto que a gênese das constituições é delimitada por eventos políticos, jurídicos, econômicos e sociais que marcaram a elaboração desses textos, refletindo as ideologias e concepções hegemônicas nos diferentes períodos históricos. Essa opção por não fazer uma análise formal das constituições é baseada no entendimento, explicitado por Lawrence Stone de que a “história constitucional formal é tratada *in vacuo* como uma das maneiras mais estéreis e vãs de penetrar no emaranhado da mudança histórica” (STONE, 2000), e ainda compreendemos a responsabilidade de que esse estudo dialoga com a perspectiva de avaliação em profundidade.

A primeira constituição brasileira foi outorgada em 1824, perdurou por 65 anos durante o regime de monarquia constitucional parlamentar representativa²¹, e já apresentava alguns princípios de direitos políticos, apesar de que o poder ainda estava centrado nas mãos

²¹ A monarquia constitucional parlamentarista é um sistema político que reconhece um rei eleito ou hereditário como chefe de Estado, contudo este tem seus poderes limitados por uma constituição.

do imperador. A atitude de ser o juiz dos outros poderes e não abdicar de seu poder executivo revela claramente uma postura absolutista por parte de Dom Pedro I. Andrade e Bonavides vão além, afirmando que “sendo D. Pedro I um Bragança, a tradição autoritária da Casa não poderia deixar de ter ingresso ao texto da Carta Constitucional outorgada por um membro da família” (ANDRADE, 1991, p. 96).

Nesse período era notório principalmente a necessidade de garantias relacionadas à liberdade, segurança individual e propriedade resguardando especialmente os interesses da elite dominante, além da busca pelo controle ideológico do Estado, que naquele momento era praticamente todo realizado pela Igreja.

Na esteira do Liberalismo essa constituição restringia a cidadania ativa, trazendo nos artigos 91, 94 e 95 uma série de pessoas inabilitadas para votar e para participar do processo eleitoral, os escravos e as mulheres, por exemplo, nem eram sequer citados. É nesse mesmo período denominado imperial que a escravidão perdurou, e os escravizados eram vistos como objetos de propriedade do senhor, o que justificava, por exemplo, inúmeras violações aos seus direitos, entre elas a perda de liberdade e o desrespeito à sua integridade física.

Por mais que em alguns de seus artigos a Constituição de 1824 expresse aspectos de cunho social, esses ficaram somente na intenção estatal, uma vez que, esse período foi marcado pela grande desigualdade social e violação dos direitos humanos.

A Constituição de 1891, concebida no período republicano, foi inspirada nos moldes do modelo constitucional norte-americano, coexistindo com um liberalismo atravessado por práticas oligárquicas. Nesse período as elites brasileiras fizeram um ajustamento do liberalismo, identificando-se especialmente com o discurso federalista no sentido da estadualização, além do discurso autoritário com forte negação da cidadania. O regime republicano foi se acomodando como um arranjo das oligarquias estaduais, coordenada pelo presidente da república (Política dos Governadores²²) com a principal intenção de coibir qualquer forma de pluralismo político e preservar o situacionismo²³ da federação.

²² Acordo realizado durante os primeiros anos da República Velha em que o Governo Federal apoiava os governos estaduais sem restrições e, em troca, eles faziam uso de seus coronéis e elegiam bancadas pró-governo federal para a quinta assembleia legislativa, de forma que nem o governo federal, nem os governos estaduais, enfrentassem qualquer tipo de oposição.

²³ Relativo à situação política atual; os que estão no poder e exercem o governo.

Os republicanos acreditavam que a partir da Constituição de 1891 o país seria refundado, com bases sólidas, democráticas, de grandeza e prosperidade. Todavia, tais crenças não passaram de expectativas irreais, especialmente porque o ideal de liberalismo foi sabotado por uma elite conservadora e oligárquica, obcecada pela defesa da hierarquia social, da propriedade privada e da autonomia do mercado.

Apesar de o debate sobre laicidade ter se aprofundado durante o período de vigor dessa constituição é preciso considerar que mesmo após a Proclamação da República tínhamos uma nação esmagadoramente católica, nesse sentido o quadro administrativo do Estado seria inevitavelmente ocupado por sujeitos religiosos, o que dificulta uma possível demarcação sobre a separação total entre Estado e religião a partir da ideia de laicismo. Levando-nos a refletir que a proposta de um Estado laico estava longe de se concretizar.

Ainda nessa perspectiva o debate sobre liberdade religiosa presente nessa constituição merece ser problematizado, uma vez que o Código Penal de 1890, vigente até 1942, em seus artigos 156, 157 e 158 prevê a criminalização das religiões de matriz afro-brasileira como crimes contra a saúde pública.

Na referida constituição foi assegurado o sufrágio nas eleições, contudo este não era universal, uma vez que certas categorias como mendigos, mulheres e analfabetos eram proibidos de votar, demonstrando uma mentalidade que via nessas pessoas seres inferiores, ou seja, a ideia distorcida de que nem todos deveriam ter acesso aos direitos.

No tocante a revolução constitucionalista de 1932²⁴ que inspirou as eleições consagrando uma nova Constituição em 1934, ficou estipulado no texto constitucional algumas garantias, sendo considerada por muitos estudiosos a primeira constituição da história do Brasil a conter importantes disposições de direitos sociais.

No que se refere a segurança do indivíduo, foi prevista a proteção ao direito adquirido, a proibição da prisão por dívidas, a criação da assistência judiciária aos necessitados, o estabelecimento de um salário mínimo ao trabalhador, o descanso semanal remunerado e a limitação da jornada de trabalho a oito horas diárias.

²⁴ Movimento iniciado em repúdio as medidas adotadas durante o Governo de Getúlio Vargas, que desagradou profundamente à elite tradicional paulistana e outros grupos políticos constitucionalistas, que passaram a trabalhar em oposição ao governo, desenvolvendo uma série de batalhas sangrentas, entre 35 mil homens apoiadores dos paulistanos, contra 100 mil soldados do governo Vargas. Apesar da derrota militar dos constitucionalistas que estavam em menor número, estes tiveram valiosos ganhos políticos no que concerne ao incentivo da elaboração de uma nova constituição, além de pela primeira vez na história do País o voto feminino ter feito parte do processo eleitoral.

Foi reconhecida como um texto que trouxe a população alguns ganhos sociais, mais que lamentavelmente, não logrou êxito, tendo um lapso temporal ínfimo. O ano de 1934 foi marcado por incessantes conflitos sociais. A instauração do Estado Novo, em 1937, período reconhecido historicamente pela falta de reconhecimento e defesa dos direitos humanos, batizou no contexto histórico o insucesso dessa constituição, que já apresentava em seu texto alguns princípios antagônicos, advindos do conflito entre o pensamento liberal e o intervencionismo de Estado, não havendo, portanto, ruptura com o projeto liberal individualista vigente anteriormente.

Tendo como principal figura pública o presidente Getúlio Vargas, o período que compreende o Estado Novo facultou em diversos obstáculos para o avanço dos direitos humanos no país. Entre os anos 1937 e 1945, aconteceu o fechamento do Congresso Nacional e a desautorização do funcionamento de variados partidos políticos demonstrando assim diversas imposições e mecanismos de controle da sociedade.

A nova constituição veio regulamentar o regime político que surgia do golpe de Estado realizado em 1937. As suas principais inspirações foi o texto polonês, e ainda em alguns relances o fascismo de Mussolini e o nazismo de Hitler.

Nesse período apesar de reconhecidos avanços referente ao ganho dos trabalhadores, como o sistema corporativista das relações de trabalho que permitiu uma representação coletiva legalizada, a Constituição de 1937, que vigorou durante o Estado Novo, possuía fortes influências fascistas e autoritárias. Essa constituição centralizava no poder executivo as principais funções do governo, ou seja, todo poder era dado ao executivo sem qualquer limitação prática. O que corresponde, por exemplo, a intensos conflitos no que tange às relações entre Estado, trabalhadores e empresários, e ainda a redução em diversos momentos dos trabalhadores à condição de "massa de manobra" manipulada por lideranças carismáticas.

O corporativismo embrionário, tal como expresso na legislação trabalhista e sindical do período 1931-1934, é entendido aqui como uma reação à iniciativa de reorganização interna do sindicalismo e à luta por direitos sociais nos anos 20. Se num primeiro momento o Estado conquistou a iniciativa e a capacidade de redefinir o terreno dos conflitos trabalhistas, havia ainda ampla margem de manobra para o movimento operário, que legitimava e ampliava a repercussão de suas lutas, pautadas agora na cobrança da efetivação da legislação. [...] A contradição da estrutura sindical corporativa desde então tem sido o fato de que ela só serve como fonte de legitimidade para o poder com vitalidade associativa, enquanto tem se mostrado impossível que a desenvolva sem se tornar a catalisadora de conflitos que a doutrina corporativista pretendeu negar (FORTES 1999. p. 19).

Durante o Estado Novo também foi engendrado um Tribunal de Segurança Nacional, com o objetivo de julgar crimes contra a segurança do Estado. Nesse sentido os

direitos fundamentais foram enfraquecidos e ignorados, sobretudo devido a Polícia Especial e o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que censurou diversas comunicações orais e escritas, incluindo as correspondências.

Este cenário foi ganhando novos contornos no ano de 1946, quando se interrompeu o Estado Novo e uma nova constituição foi inaugurada. A referida restaurou alguns dos direitos e garantias individuais, todavia mais uma vez é visível a predominância do projeto liberal conservador.

Fundada basicamente nas anteriores experiências nacionais, especialmente no campo econômico quando resgata o projeto desenvolvimentista iniciado por Vargas, não é possível visualizar os novos preceitos humanos abertos pelo pós-guerra, uma vez que a elite conservadora não tinha interesse nesse debate. Alguns dos poucos avanços conquistados pela sociedade foram interrompidos em 1964, durante a instauração do Regime Militar.

Após quase 20 anos de um período considerado democrático e repleto de crises como o suicídio de um presidente, políticas populistas e fortes embates por parte da elite econômica e social que buscava retomar o poder político para si, eclode no ano de 1964 o golpe que põe fim a democracia.

O período correspondente ao regime militar no Brasil foi demasiadamente conturbado para os direitos humanos. Em 1964, os militares assumiram o comando do governo com a promessa de que a intervenção teria curto prazo, até que o país superasse alguns de seus déficits, todavia tal intervenção durou aproximadamente 21 anos, período que foi marcado pelo autoritarismo, resultando em sérias violações aos direitos fundamentais.

Como medidas violadoras podemos citar a criação de atos institucionais²⁵, e do Serviço Nacional de Informações (SNI), que funcionava como uma polícia política, a cassação dos direitos políticos dos opositores, o fechamento do Congresso, a extinção de partidos políticos, o aumento considerável da repressão policial em grande escala, que possuía carta branca para prender opositores do governo sem a necessidade de acusação formal, além das comprovadas torturas, banimentos, desaparecimentos forçados, execuções extrajudiciais, sequestros, assassinatos e restrição de direitos individuais.

²⁵ Após o estabelecimento do primeiro ato institucional na tentativa de decretar decisões que objetivavam garantir a permanência dos militares no poder, as violações expandiram-se consideravelmente até atingir seu ápice durante a segunda fase da ditadura militar por meio da promulgação do quinto ato institucional, o mais implacável de todos, que outorgou ao Presidente da República a faculdade de fechar o Congresso Nacional no momento que entendesse oportuno. Esses atos ganharam certa legitimidade, devido à justificativa de serem necessários à luta contra a corrupção e ainda a manutenção da soberania nacional contra o avanço do comunismo no país.

Havia nesse período, por exemplo, diversos centros de tortura distribuídos pelo país, ligados ao Destacamento de Operações e Informações – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-Codi), um órgão de inteligência subordinado ao Estado. Todas as violações estavam amparadas normativamente em Atos Institucionais, que nada mais eram que decretos com força superior inclusive à constituição vigente.

Conforme a Secretaria Especial de Direitos Humanos:

O primeiro Ato Institucional, de 09/04/1964, desencadeou a primeira avalanche repressiva, materializada na cassação de mandatos, suspensão dos direitos políticos, demissão do serviço público, expurgo de militares, aposentadoria compulsória, intervenção em sindicatos e prisão de milhares de brasileiros. (BRASIL, 2007, p. 22)

Claramente o principal objetivo dessa constituição não era a recuperação de déficits, garantia de direitos, ou a perspectiva de um novo projeto para o país, tratava-se de uma das formas encontradas para institucionalizar o movimento de 1964, portanto, um texto e uma época que só merecem ser lembradas para que não cometamos os mesmos erros do passado.

No período correspondente aos anos sessenta e setenta, grupos de defesa dos direitos humanos se voltaram contra a violência arbitrária do Estado e o desrespeito às garantias fundamentais, todavia foi somente nos anos 1970, que tivemos conhecimento das primeiras associações coletivas de direitos humanos, pioneiras no diálogo sobre violações, tendo como principais pautas, as torturas, assassinatos e prisões políticas, revelando ainda as péssimas condições das prisões brasileiras.

Dentre os vários segmentos envolvidos, destacam-se as diferentes organizações católicas²⁶. A Comissão de Justiça e Paz, fundada em 1969, que se consolidou como um dos marcos da articulação da causa dos direitos humanos no Brasil, em 1972, foi criada uma seção no estado de São Paulo e, em 1973, no Rio Grande do Sul. Essa articulação favoreceu a entrada em campo de um grupo de advogados com atuação política durante a instauração do golpe militar, que se voltam à cena pública engajados na defesa de presos políticos. Conforme Paulo Mesquita Neto:

Nos anos 60 e 70 a violência arbitrária do Estado e o desrespeito às garantias fundamentais fez com que indivíduos e grupos se voltassem contra o regime autoritário em nome da defesa dos direitos humanos. As primeiras comissões de

²⁶ Coordenadoria Ecumênica de Serviço (CESE), Comissão Brasileira de Justiça e Paz, Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Centros de Educação Popular, Comunidades Eclesiais de Base, Juventude Operária Católica (JOC), Juventude Universitária Católica (JUC), Pastorais.

direitos humanos foram instituídas a partir da década de 70 e chamaram a atenção para a tortura e os assassinatos de dissidentes e presos políticos revelando as condições gritantes das prisões brasileiras (NETO, 1997, p. 121).

Um fato curioso é que em 1979, o presidente João Baptista Figueiredo decretou a Lei da Anistia, após uma ampla mobilização social, ainda durante a ditadura militar, que possibilitou a volta dos opositores do regime ao Brasil.

Todavia o referido presidente defendia a ideia de que militares não deveriam ser processados pelos crimes cometidos durante a ditadura. Essa ainda é considerada uma ferida exposta, uma vez que diversos militares que cometeram torturas permaneceram sem punição, e as diversas vivências violadoras do período ditatorial deixaram sequelas históricas no contexto brasileiro, dentre elas a institucionalização das violações.

O período do regime militar que comumente prendia, torturava, matava e exilava, foi o período da política brasileira em que foi institucionalizada em grande escala a violação dos direitos humanos por meio da prática da edição de Atos Institucionais, com a falta absoluta de mecanismos democráticos.

Podemos citar o que alguns estudiosos denominam de “Justiça de transição”, como um novo campo de estudos na área dos direitos humanos, que delinea transformações políticas no cenário global contemporâneo. Sua relevância se refere ao fato de que muitos países possuíam em anos recentes “sociedades de transição”, incluindo o Brasil com o fim do regime militar. Contudo ao contrário do que ocorreu em muitas das sociedades que assistiram a responsabilização judicial dos perpetradores de violações de direitos humanos, o Brasil não vivenciou esse cenário de responsabilização. Numa breve conceituação podemos definir a Justiça de transição como:

Ampla espectro de processos e mecanismos utilizados pela sociedade para que esta chegue a um determinado acordo sobre violações de direitos humanos ocorridas no passado, de forma a garantir a responsabilidade dos culpados, promover a justiça e alcançar a reconciliação. Isso pode incluir tanto mecanismo judiciais como extrajudiciais, com diferentes níveis de participação da comunidade internacional (ONU, 1997 p. 4).

Alguns dos mecanismos da Justiça de transição incluem: processar criminosos, estabelecer comissões de verdade e outras formas de investigação a respeito dos acontecimentos do passado, esforços de reconciliação em sociedades fraturadas, desenvolvimento de programas de reparação para os sujeitos que mais foram afetados pela violência e abusos, iniciativa de memória e lembrança em torno das vítimas, reforma de um

amplo espectro de instituições públicas abusivas, dentre elas os serviços de segurança, políticas e militar.

No Brasil, os primeiros mecanismos de justiça de transição foram criados entre 1995 e 2005, e apresentavam caráter reparatório e investigativo. Alguns dos exemplos incluem a Comissão de Mortos e Desaparecidos Políticos, prevista pela Lei nº 9.140 de 4 de dezembro de 1995, e a Comissão da Anistia estabelecida pela Lei nº 10.559, de 13 de novembro de 2002.

No entanto somente entre 2009 e 2012 o Estado Brasileiro estabeleceu novos mecanismos voltados a promover o direito a memória e a verdade, com a criação do Centro de Referência das Lutas Políticas do Brasil (1964-1985), Memórias Reveladas (Portaria nº 204, de 13 de maio de 2009) e a Lei 12.527 de 18 de novembro de 2011 de Acesso à Informação, além da Lei 12.528 do mesmo período que instituiu a Comissão Nacional da Verdade (CNV) para investigar as violações contra os direitos humanos cometidas no período entre 1946 e 1988, com foco principal no período da ditadura militar.

O relatório divulgado em 2014 apresentou números bastante consideráveis, entre eles 434 vítimas (mortas ou desaparecidas) e 377 responsáveis pelos crimes. Apesar de a comissão não ter poder de punição, defendeu que os 196 responsáveis que ainda estavam vivos pudessem ser apresentados à Justiça e responder criminalmente pelos seus atos.

Tendo em vista que no Brasil a responsabilização dos perpetradores de violações de direitos humanos ainda é um grande desafio, faz-se necessário fortalecer as reflexões sobre a recuperação dos fatos históricos, ou seja, o Direito à Memória e à Verdade que é um debate contemporâneo e recente no cenário brasileiro e que por essa razão deve ser ressaltado e reafirmado em todos os espaços de debate e reflexão, sejam eles acadêmicos e/ou profissionais e comunitários.

A última e atual Constituição de 1988, reconhecida como carta magna e que dialoga com um Estado Democrático de Direito, estabeleceu com mais precisão e riqueza de detalhes os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais da sociedade brasileira. Isso possibilitou enorme avanço conceitual e jurídico para a promoção dos direitos humanos no país. Consagrou no artigo 1º princípios como cidadania e dignidade da pessoa humana. Já no artigo 5.º reconheceu o direito à vida, à privacidade, à igualdade, à liberdade, além de

outros conhecidos como direitos fundamentais, que podem ser divididos em direitos individuais, coletivos, difusos e de grupos²⁷.

Uma das características mais marcantes desta constituição é o fato de agrupar setores políticos diferentes e plurais, revelando que esse é um texto eminentemente democrático. Por essa e outras razões vem marcado por diferentes expectativas, ficando explícito a sua organização caótica ocasionando o agigantamento na possibilidade de emendas, que já encontra um número bastante elevado alterando significativamente vários aspectos do texto original.

Não que sejamos favoráveis a um texto rígido e inflexível, porém, temos visualizado ao longo desses anos que as reformas constitucionais são realizadas a partir de jogos de poder e interesses, que muitas vezes não dialogam com os direitos de todo o conjunto da sociedade brasileira.

É verdade que há em todo o mundo a decadência dos direitos sociais, mas também encontramos sujeitos dispostos aos embates necessários especialmente no cenário contemporâneo. É possível evidenciar que houve uma diminuição da tolerância em relação à impunidade e às violações de direitos humanos sofridos pela população. Todavia graves violações continuaram a ocorrer em todo o território nacional.

Nesse contexto é importante destacar que racismo, desigualdade e extermínio da juventude pobre e preta são exemplos de violações que se perpetuam no Brasil. Como já ressaltado anteriormente os direitos humanos também são condicionados, por fatores culturais, e analisando o histórico cultural de um país como o Brasil, é possível evidenciar marcas de um processo de desigualdade social, geradora de diversas violações dos direitos humanos, o que ocorreu, sobretudo por vivências culturais excludentes, opressoras e autoritárias.

Analisando o histórico particular do caso brasileiro é possível evidenciar que o país atravessou quase 500 anos da sua história sem punir o racismo como crime. Isso só ocorreu em 1988, e a lei foi sancionada em 1989. O país ainda permaneceu quase cinco séculos sem punir tortura. Somente com uma lei de 1997 que passou a fazê-lo, cumprindo os pressupostos da Constituição Federal.

²⁷ Os direitos individuais como o próprio nome sugere, reconhece em seu centro o indivíduo como sujeito e portador desses direitos, da mesma forma os coletivos envolvem os direitos do conjunto da sociedade. Já os direitos difusos são aqueles comuns a um grupo de pessoas não determináveis e que se encontram unidas apenas em razão de uma situação de fato, por esse motivo não é possível quantificar e identificar os envolvidos. Por fim, os direitos de grupos são direitos individuais “homogêneos, decorrentes de uma origem em comum”.

Na contemporaneidade as favelas brasileiras, por exemplo, são alvos fáceis e considerados espaços habituais da política de extermínio da juventude negra, política direcionada seletivamente aos suspeitos pobres e residentes destes locais, que são vítimas de torturas e execuções sumárias. Reflexões como essa, validam que o perfil da distribuição da violência no Brasil, possui uma dimensão racial, territorial, etária e de gênero. Conforme dados públicos que circulam por meio de relatórios nos diversos estados brasileiros, os maiores números de vítimas de violência letal são jovens, negros do sexo masculino, que vivem em áreas de vulnerabilidade socioeconômica.

Segundo Sales (2007), essa trama ocorre, sobretudo devido a experiência brasileira de “cidadania escassa”:

Dentre tais problemas a violência avulta como produto da cidadania escassa no Brasil, a qual se traduz como modalidade histórica de inscrição socioétnica subalternizada de vários grupos e segmentos sociais na divisão social e repartição das riquezas do país, caso da maioria das crianças e adolescentes pertencentes às classes trabalhadoras (SALES, 2007, p. 48)

Boaventura (2013) também ressalta o reconhecimento e condenação tardia da ONU dos crimes envolvendo racismo (1963), sexismo (1979) e homofobia (2011), tão fundamentais para a efetivação dos direitos humanos, mas que historicamente foram desprezados.

No Brasil contemporâneo temos evidenciado ainda forte resistência da sociedade acerca da compreensão real do significado e importância dos direitos humanos, o que tem gerado debates acalorados nos últimos anos. Conforme pesquisa realizada pelo Instituto Ipsos, no início de abril de 2018, 66% dos brasileiros acreditavam que os direitos humanos protegiam mais os bandidos do que as vítimas. Na região Norte, por exemplo, essa percepção alcançou 79%. Segundo Flávia Piovesan (2010), a percepção de que esses direitos protegem criminosos surgiu com o fim da ditadura militar, em 1985.

Importante salientar que o Brasil não foi o único país a vivenciar uma ditadura na segunda metade do século XX na América Latina, uma vez que Chile, Argentina e Peru também tiveram essa experiência, favorecendo crimes cruéis contra a humanidade e múltiplas violações aos direitos humanos. A ditadura brasileira pode não ter sido a mais violenta em número de mortes²⁸, mas isso não significa que ela foi menos cruel com seus opositores.

²⁸ Na Argentina, morreram 30 mil militantes de esquerda em sete anos de ditadura; no Chile, o governo reconhece 9,8 mil execuções. No Brasil, os números apontam 437 vítimas do regime ditatorial. Entre os quais, existem pelo menos 140 desaparecidos. Fonte: Último Segundo - [iGhttps://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2014-03-28/brasil-foi-o-unico-pais-da-america-latina-a-mascarar-golpe-com-ar-democratico.html](https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2014-03-28/brasil-foi-o-unico-pais-da-america-latina-a-mascarar-golpe-com-ar-democratico.html)

Ainda é preciso destacar que o Brasil é hoje um dos países mais atrasados da América Latina quanto à publicidade dos crimes cometidos nos regimes autoritários.

Como regra comum, os governos ditatoriais tinham por objetivo, no plano político, reprimir o movimento comunista, em acordo com a estratégia norte-americana intitulada de doutrina da Segurança Nacional, e, no plano econômico, prejudicar as negociações com seus antigos colaboradores do capital externo, devido à interferência dos respectivos poderes militares.

Assim como outros países da região, na segunda metade do século passado o Brasil também foi governado por militares que usurparam o poder e operavam dentro de uma estrutura ideológica compartilhada, da doutrina de “Segurança Nacional”, no cenário internacional da Guerra Fria (MEZZARROBA, 2010, p. 7).

Durante os anos oitenta e noventa, devido ao aumento da criminalidade e da insegurança que contribuíram para que a população com mais recursos financeiros contratasse serviços privados de segurança, legítimos e ilegítimos no estilo inclusive de grupos de extermínio²⁹, além do alargamento da universalização da perspectiva de direitos para todos no interior de um regime democrático, um considerável número de indivíduos se voltaram contra a defesa dos direitos humanos, entendendo erroneamente que esses auxiliavam, sobretudo os “criminosos” em detrimento das vítimas, e por isso os “cidadãos de bem” precisariam encontrar formas de atuar no combate desses crimes.

Todavia resta evidenciado que nesse período, em meados dos anos 70, e especialmente durante os anos 80, a noção de direitos foi substancialmente ampliada no Brasil, passando a abranger, por exemplo, maior compreensão dos direitos políticos e sociais, incluindo nessas categorias indivíduos pobres e vulnerabilizados, negros, moradores de periferia, que sempre estiveram à margem do sistema, ou seja, indivíduos que durante muito tempo estiveram invisibilizados e tendo seus direitos cotidianamente negados.

É importante ressaltar que essa ampliação de direitos, não se deu de forma espontânea, já que as conquistas dos direitos no país sempre foram motivadas por processos de mobilização política. Nesse sentido os movimentos sociais das décadas de 70 e 80, tiveram substancial importância no diálogo com o Estado, tomando a linha de frente para debater processos de conquista e legitimação de base coletiva, especialmente na defesa dos grupos historicamente dominados.

²⁹ A política ilegal de grupos de extermínio vem se efetivando e materializando ao longo do tempo no país. Hoje ao visualizar qualquer meio de comunicação (TV, Jornal, Redes Sociais) comprovamos a frequência das execuções extrajudiciais, das chacinas, das condutas de justiceiros e grupos de aniquilação, além da falta de punição dos responsáveis pelos crimes cometidos.

Assim, no processo de democratização brasileira, em curso a partir de meados dos anos 1970, com a chamada rearticulação da sociedade civil, os movimentos sociais, assumindo a sociabilidade democrática, ampliam a política nas suas lutas pela afirmação e redefinição dos direitos; encarnam um sentido político emancipador: direitos sociais como via de libertação de múltiplas formas de exclusão e discriminação. São lutas através das quais se vai estruturando uma linguagem pública, que problematiza a questão social, sob a ótica de uma ampliação da cidadania (CARVALHO, 2008, p. 21).

Do outro lado cresceu os grupos com ideologias autoritárias, que usando de má fé, distorceram a perspectiva dos grupos defensores de direitos humanos, denegrindo a imagem da comunidade que se unia na defesa dos direitos para todos. Analisando a história de luta é possível evidenciar que na medida em que os direitos humanos se expandiam para a classe trabalhadora ou até mesmo marginalizada do país, setores dominantes não conseguiam assimilar e compreender que estes seres humanos também seriam portadores de direitos básicos, nos revelando inclusive os limites do processo de qualificação histórica no interior da sociedade brasileira.

Afinal, o que temos evidenciado até os dias contemporâneos é que na medida em que associamos a perspectiva de direitos humanos a prisioneiros comuns, mesmo que estes estejam em precárias condições nas prisões do país, notamos reações extremamente vigorosas de setores importantes da sociedade brasileira, que por sua compreensão limitada e até mesmo distorções, não identificam que estes sujeitos também sejam portadores dos direitos que deveriam garantir a dignidade de toda uma coletividade.

Um exemplo concreto de distorção dos direitos humanos é evidenciado rotineiramente na mídia do país. Em diversos programas de televisão, rádio e redes sociais, faz-se apologia à violência e distorcem-se fatos e acontecimentos cotidianos. Por isso, é fundamental perceber que a mídia teve e tem um papel político essencial nesse processo, pois é através dela que construímos e consolidamos opiniões, ideologias, formamos consciências, influenciemos comportamentos, valores, crenças e atitudes. Conforme aponta o PNEDH (2007, p. 53) acerca da mídia brasileira: “são espaços de intensos embates políticos e ideológicos, pela sua alta capacidade de atingir corações e mentes, construindo e reproduzindo visões de mundo ou podendo consolidar um senso comum que frequentemente moldam posturas acríticas”.

Aliado a isso houve ainda as campanhas eleitorais distorcidas e a emergência de movimentos religiosos fundamentalistas, contribuindo decisivamente para a percepção errônea acerca da defesa dos direitos, que se estendia a todos os cidadãos incluindo aqueles

que cometiam delitos e infrações, afinal estes sujeitos também são portadores de direitos e o crime cometido não constitui motivo para que esses indivíduos tenham seus direitos violados no interior das instituições de privação de liberdade, por exemplo.

Contudo, o que o Brasil e a sociedade contemporânea têm nos revelado é que a partir do momento que um sujeito consuma o crime, seja ele de qualquer grau ou espécie, deixa de fazer parte de uma comunidade humana de direitos, até mesmo os mais fundamentais, se tornando uma criatura repugnante, que não é merecedora de uma vida com dignidade.

Ademais, se for levado em consideração às características básicas dos prisioneiros comuns: indivíduos pobres, marginalizados pelo sistema, vítimas históricas de preconceitos e discriminações, veremos uma associação de estereótipos acerca do perfil desses criminosos, que seriam conforme o imaginário social, pessoas de origem duvidosa e altamente perigosas, que precisam ser veementemente punidas. Nesse sentido a população não vê com maus olhos o uso da força repressiva contra "bandidos".

O trecho do programa de rádio de Afanasio Jazadji, na Rádio Capital, datado de 25 de abril de 1984, dia em que as eleições diretas para Presidente da República foram votadas no Congresso, deixa claro essa discussão acerca do uso da força repressiva e a negação de humanidade aos criminosos:

Tinha que pegar esses presos irrecuperáveis, colocar todos num paredão e queimar com lança-chamas. Ou jogar uma bomba no meio, pum!, acabou o problema. Eles não têm família, eles não têm nada, não têm com que se preocupar, eles só pensam em fazer o mal, e nós vamos nos preocupar com eles? [...] Esses vagabundos, eles nos consomem tudo, milhões e milhões por mês, vamos transformar em hospitais, creches, orfanatos, asilos, dar uma condição digna a quem realmente merece ter essa dignidade. Agora, para esse tipo de gente... gente? Tratar como gente, estamos ofendendo o gênero humano!

O contraditório da discussão sobre merecimento de direitos e dignidade após a realização de crimes, é que muitas vezes essa dignidade sequer fez parte da vida e do cotidiano de um indivíduo que comete transgressões da lei, ou seja, esta dignidade em tempo algum foi materializada na sua realidade prática, que longe disso sempre esteve marcada por intensos traços de violações.

Conforme Jurema Werneck, diretora executiva da Anistia Internacional no Brasil, o acesso precário aos direitos humanos provoca uma distorção em seu conceito básico de universalização. “Esses direitos não são concretizados na vida de cada pessoa e o Brasil não os realiza como deveria. Numa sociedade desigual, no qual os direitos de todos não são

alcançados por todos, quem alcança é um privilegiado. É uma população branca, urbana, que está em grande parte no Sudeste do país”, ressalta.

Para a Organização Mundial de Saúde, a pobreza, por exemplo, ocupa um lugar de superioridade acima de qualquer guerra, aliás, no somatório geral de todas as guerras, morre um número inferior de pessoas, elevando a pobreza a principal causa *mortis* do mundo. Ainda nesse contexto a região da América Latina é considerada a mais desigual, apesar de não ser a mais pobre apresenta altas taxas de desigualdade. O Brasil segue o mesmo padrão, sendo o mais desigual da América e ocupando o 4º lugar de mais desigual do planeta, além de ser também o 4º mais violento. No quesito homicídios nosso país ocupa a sexta posição do mundo (25,2 homicídios por 100 mil habitantes)³⁰.

Maria Laura Canineu, diretora da *Human Rights Watch* no Brasil (HRW)³¹, organização internacional de direitos humanos sem fins lucrativos, salienta ainda que a desinformação em relação ao tema gera falsas compreensões. “Essa falta de entendimento, associada a recentes ataques por parte de líderes autoritários ou grupos que clamam defender a ‘maioria’, tende a alimentar a noção equivocada de que os defensores de direitos humanos defendem apenas ‘minorias’ – ou ainda, aqui no Brasil, ‘bandidos’,” expõe em sua fala, cheia de significações relevantes.

Assim a tentativa desenfreada da direita em realizar a associação dos direitos humanos a possíveis privilégios para criminosos, conseguiu vangloriosamente deslegitimar os direitos que estavam sendo reivindicados, e também a imagem dos defensores do DH no país, que foram taxados de "protetores de bandidos".

Um exemplo claro, que poderá auxiliar na contextualização da discussão, é um discurso da Associação dos Delegados de Polícia do Estado de São Paulo, de 04 de outubro de 1985:

Os tempos atuais são de intranquilidade para você e de total garantia para os que matam, roubam, estupram. A sua família é destroçada e o seu patrimônio, conseguido à custa de muito sacrifício, é tranquilamente subtraído. E por que isto acontece? A resposta você sabe. Acreditando em promessas, escolhemos o governador errado, o partido errado, o (...). Quantos crimes ocorreram em seu bairro e quantos criminosos foram por eles responsabilizados? Esta resposta você também

³⁰ Os dados estatísticos sobre número de homicídios no Brasil foram extraídos de: Ramos, Silvia. Morte brasileira: a trajetória de um país. In: Diálogos sobre Violência e Segurança Pública. Rio de Janeiro: Observatório da Cidadania 2009. Edição Especial.

³¹ Fundada em 1978, a HRW é reconhecida por investigar com riqueza de detalhes as violações de direitos humanos, reunindo as informações em documentos imparciais que posteriormente são apresentados e dialogados com governos, grupos, na tentativa de reivindicar melhores políticas públicas e práticas que possibilitem a efetivação dos direitos humanos.

sabe. Eles, os bandidos, são protegidos pelos tais "direitos humanos", coisa que o governo acha que você, cidadão honesto e trabalhador, não merecem.

É possível evidenciar que no Brasil existe uma narrativa construída para distorcer os direitos humanos, com destaque para a negação da humanidade e direitos aos indivíduos que cometem crimes, e ainda à concessão de privilégios a criminosos, em detrimento dos “cidadãos de bem”. Estes fatores em especial têm tornado o país extremamente perigoso para os militantes desses direitos.

Enquanto a maior parte dos cidadãos continuar associando direitos humanos e direitos individuais a privilégios, e a fechar os olhos contra as arbitrariedades e violências praticadas contra os que consideram ser "outros", será muito difícil pensar na consolidação de uma sociedade democrática no Brasil (CALDEIRA, 1991, p. 173).

Conforme relatório divulgado pela Anistia Internacional, em parceria com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre janeiro e setembro de 2017, 62 ativistas dos direitos humanos foram assassinados no Brasil. Contudo, a Anistia reconhece que o número real de mortes provavelmente seja ainda maior, já que muitas delas não são reportadas e por esse motivo não podem ser contabilizadas.

Esse dado alarmante evidencia que somos um dos países que mais mata defensores de direitos humanos em comparação com o restante do mundo. No mesmo período, o Brasil foi mencionado pelo alto comissário da ONU para Direitos Humanos, Zeid Ra'ad Al Hussein, como um país cujo grau alarmante de violência contra esses atores inquieta as Nações Unidas.

Um dado relevante apontado nas pesquisas é que os assassinatos de ativistas acontecem, geralmente, em áreas rurais, motivados por conflitos de terras e recursos naturais. O número de mortes por conflitos de terra foi o maior em 14 anos. Invisíveis aos grandes meios de comunicação, esses conflitos continuam a provocar dezenas de mortes a cada ano. Comunidades rurais e seus líderes são ameaçados e atacados por proprietários de terras, principalmente no Norte e Nordeste do país.

É importante destacar nesse cenário que muitos moradores de comunidades rurais estão expostos a agrotóxicos que são pulverizados perto de suas casas, escolas e locais de trabalho. Contudo, as denúncias não são realizadas porque temem represálias de grandes proprietários caso denunciem intoxicações. No momento da construção desse estudo foi aprovado pela ANVISA um novo marco regulatório de agrotóxicos, e o Ministério da Agricultura registrou no ano de 2019 mais de 51 novos produtos, totalizando 262 agrotóxicos liberados.

Ainda fazendo uma retomada dos ativistas mortos é possível evidenciar que outras motivações também são alvo de violações, entre elas questões políticas, sociais, culturais e as mais variadas denúncias relacionadas aos tipos de tráfico (drogas, armas), dentre outros.

Podemos citar como figuras emblemáticas Chico Mendes, sindicalista e ambientalista do Acre, além de José Claudio Ribeiro e Maria do Espírito Santo, reconhecidos como seus "sucessores", que foram executados por pistoleiros. O cearense Zé Maria do Tomé que foi assassinado na cidade de Limoeiro por defender a posse de terra junto ao MST. O massacre dos trabalhadores sem-terra em Eldorado dos Carajás, no Pará. Vilmar Bordin e Leomar Bhorback membros do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mortos em um confronto com a polícia militar em Quedas do Iguaçu, no Paraná. Luiz Antônio Bonfim, presidente do PCdoB e ativista pela reforma agrária assassinado enquanto estava à frente de uma ocupação de sem-terra em São Domingos do Araguaia, no Pará.

Jaison Caique Sampaio, morto em meio a uma disputa de terras entre uma comunidade indígena local e a empresa multinacional Trindade Desenvolvimento Territorial (TDT). O dirigente do MST Márcio Matos, também morto em virtude da sua atuação política na região da chapada da Diamantina e a sua luta por terra. Os agricultores José Bernardo da Silva e Rodrigo Celestino assassinados no acompanhamento do MST localizado em Alhandra – Paraíba.

O jornalista Tim Lopes, morto em retaliação as matérias jornalísticas feitas acerca do tráfico de drogas no Rio de Janeiro. A Juíza Patrícia Acioli, assassinada em razão do seu trabalho contra o crime organizado também no RJ. A vereadora Mariele Franco do PSOL, assassinada por motivações políticas. Sem mencionar os inúmeros militantes que conseqüentemente sofrem inúmeros tipos de ameaças a exemplo, Marcelo Freixo, eleito deputado federal pelo PSOL, que foi ameaçado em virtude do seu trabalho em duas CPIs: a saber, das milícias e do tráfico de armas, bem como Jean Wyllys, primeiro parlamentar gay a defender a agenda LGBT no país, que vivia sob escolta policial e desistiu do seu mandato no ano de 2019, além de afastar-se do país por temer sua própria vida.

Em muitos dos casos envolvendo a morte dos ativistas ninguém foi condenado ou mesmo acusado. Esses fatos demonstram claramente que a democracia no país está profundamente lesionada e ameaçada. E nesse contexto é preciso atentar para o fato de que não existem direitos humanos sem democracia, tampouco há democracia sem direitos humanos. O regime mais condizente com a defesa e proteção dos direitos humanos é o regime democrático.

A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos (as) cidadãos (ãs) (PNEDH, 2007, p. 24).

O relatório Estado dos Direitos Humanos no Mundo, sistematizado pela Anistia Internacional, demonstra que entre os principais problemas que afetam os direitos humanos no Brasil, temos: a alta taxa de homicídios, sobretudo de jovens pobres e negros; a exacerbação dos abusos policiais e as execuções extrajudiciais, realizadas por policiais em operações legais e ilegais, em grupos de extermínio ou milícias; a crítica situação de descaso das prisões brasileiras; a extrema vulnerabilidade dos ativistas de direitos humanos, sobretudo em áreas rurais; a violência vivenciada pela população indígena, principalmente pelas falhas em políticas públicas de demarcação de terras; e as mais variadas formas de violência contra as mulheres.

Ademais debater também a laicidade estatal no cenário contemporâneo é fundamental, já que temos a compreensão de que somente um estado laico é capaz de garantir e viabilizar os direitos de ordem social e cultural. Aproximar Estado e religião nessa conjuntura implica na adoção de dogmas e tabus incontestáveis, impondo as morais ideais, inviabilizando assim, qualquer projeto de sociedade pluralista aberta e democrática.

Maria Laura Canineu, diretora da *Human Rights Watch* no Brasil (HRW) também ressalta, que às vezes é preciso: “denunciar o próprio Estado quando este excede o seu poder e se torna ele o violador dos direitos fundamentais do cidadão, como o direito à vida, à integridade física, a um processo justo e célere, à proteção contra a tortura e a violência, dentre outros”.

É inegável que a luta pelos direitos humanos no país sempre foi um processo permeado de contradições e violações, no qual o Estado, qualquer que seja o regime enfrenta grandes desafios. Todavia, independentemente se a conjuntura é ou não favorável, a luta continua, pois não há política sem contradição e historicamente não houve luta pelos direitos humanos sem conflitos, obstáculos e resistências. Negar essa realidade é recusar a própria luta e a importância que ela teve ao longo da história para reafirmar os direitos da humanidade.

Não esqueçamos ainda das palavras memoráveis do alemão Bertolt Brecht, destacado dramaturgo e encenador do século XX. Seus trabalhos artísticos e teóricos influenciaram profundamente o teatro contemporâneo, além de poeta para quem a poesia é uma forma de ser e estar no mundo. Ele nos lembra que:

“Há aqueles que lutam um dia, e por isso são bons; Há aqueles que lutam muitos dias, e por isso são muito bons; Há aqueles que lutam anos, e são melhores ainda; Porém há aqueles que lutam toda a vida, esses são os imprescindíveis”.

Do mesmo modo, acredito ser necessária a convicção e a responsabilidade para fazer da luta infundável pelos direitos humanos a nossa fonte vital de energia. Pois esta é a única forma de estar verdadeiramente e infinitamente aprisionado a uma ideia e ao mesmo tempo livre para desfrutá-la. Sejamos nós seres humanos imprescindíveis, que não deserta de um bom combate.

Chauí nos aponta dois traços próprios que distinguem a democracia de todas as demais formas sociais e políticas:

1. A democracia é a única sociedade e o único regime político que considera o conflito legítimo. Não só trabalha politicamente os conflitos de necessidades e de interesses (disputas entre os partidos políticos e eleições de governantes pertencentes a partidos opostos), mas procura instituí-los como direitos e, como tais, exige que sejam reconhecidos e respeitados. Mais do que isso. Na sociedade democrática, indivíduos e grupos organizam-se em associações, movimentos sociais e populares, classes se organizam em sindicatos e partidos, criando um contra-poder social que, direta ou indiretamente, limita o poder do Estado; 2. A democracia é a sociedade verdadeiramente histórica, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência dos contra-poderes sociais, a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre determinada, ou seja, não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas, de orientar-se pela possibilidade objetiva (a liberdade) e de alterar-se pela própria *práxis*. (CHAUI, 1997, p. 433, grifos do autor).

Esses traços da democracia evidenciados por Chauí nos revelam que temos inúmeras possibilidades de resistência no interior do sistema democrático para realizar enfrentamento as violações de direitos, como também possibilidades de atuações coletivas na luta pela defesa e garantia dos direitos humanos no país, afinal estes direitos fazem parte do nosso passado e do nosso presente, a partir de um espaço simbólico de lutas e ações coletivas.

Ainda assim é preciso fazer uma reflexão ampla e crítica sobre o aprofundamento da democracia no país, uma vez que seu significado literal ressalta um governo em que o povo exerce a soberania, contudo não é sempre isso que evidenciamos na luta pelo campo político. De acordo com a educadora Maria Victoria Benevides:

Em termos mais gerais, a representação no Brasil permanece, efetivamente, uma representação no sentido teatral: a representação do poder diante do povo e não a representação do povo diante do poder. Nesse sentido, afasta-se da ideia de democracia como soberania popular (BENEVIDES, 1994 p. 12).

A autora ainda ressalta que para compreender a democracia a partir da perspectiva de soberania popular, faz-se necessário investir em educação política com foco na participação dos sujeitos. Essa educação possibilitará o exercício de uma cidadania ativa, ao passo que transformará o nosso atual quadro de vícios ligados à representatividade das eleições.

Alves (2009, p. 117) ressalta ainda que: [...] é ilusório, imaginar o aprimoramento real da situação dos direitos humanos no país sem o fortalecimento de nossa democracia política, praticada sobre tantas camadas de miséria e privilégios, de forma a abranger também a esfera econômico-social.

Em suma, a educação política fornece ferramentas para o exercício da cidadania, fortalecendo o sistema democrático e empoderando indivíduos e comunidades, conclamando um viés político para além da satisfação das necessidades materiais. Na mesma medida em que o exercício da cidadania fortalece a democracia é importante evidenciar que o seu aprofundamento também gera maiores possibilidades no campo da cidadania. Essa relação precisa assim ser dialógica e interdependente.

Logicamente temos um longo e sinuoso caminho nesse debate, contudo recordemos também Hannah Arendt, que afirma ser possível modificar o deserto com paciência por meio das faculdades da paixão e do agir. Para contribuir com essa luta na tentativa de que os indivíduos possam se valer do sistema de proteção aos direitos humanos é necessário que todos, mulheres, homens, jovens e crianças reconheçam e compreendam sobre a relevância dos direitos humanos (BENEDEK, 2012).

É fundamental destacar, por exemplo, a contribuição do campo simbólico que a mídia ocupa nesse processo. Conforme aponta o PHEDH:

A contemporaneidade é caracterizada pela sociedade do conhecimento e da comunicação, tornando a mídia um instrumento indispensável para o processo educativo. Por meio da mídia são difundidos conteúdos éticos e valores solidários, que contribuem para processos pedagógicos libertadores, complementando a educação formal e não-formal (PHEDH, 2007. p. 53).

É preciso, contudo, enfatizar que a mídia brasileira pode ter um duplo papel e serventia nesse processo, e que por essa razão é preciso trabalhar atentamente com dados reais, sem o uso de conteúdos e informações no estilo *fake news*, que são as atuais responsáveis pela disseminação de boatos, mentiras e ódio entre os pares.

A mídia pode tanto cumprir um papel de reprodução ideológica que reforça o modelo de uma sociedade individualista, não solidária e não democrática, quanto exercer um papel fundamental na educação crítica em direitos humanos, em razão do

seu enorme potencial para atingir todos os setores da sociedade com linguagens diferentes na divulgação de informações, na reprodução de valores e na propagação de ideias e saberes (PHEDH, 2007, p. 53).

Sabemos que o direito à informação é uma condição básica para a manutenção de um espaço público democrático e em um mundo tecnológico como o que temos vivenciado compartilhar informação de qualidade é compartilhar poder. Da mesma forma, compartilhar informações de origem e intenções duvidosas tem o poder de gerar desdobramentos trágicos em uma sociedade. Ainda é preciso destacar que quando a informação não é compartilhada, o poder que ela gera também não é. E quando uma sociedade não tem poder nenhum sobre as atividades que envolvem o mundo público e político então não podemos falar de uma sociedade democrática.

Inquietados pela conjuntura desoladora a pergunta basilar que todos nós fazemos para si mesmos e para os nossos pares, analisando o cenário contemporâneo é: como preservar direitos em tempo de barbárie?

Às vezes parecemos viver em um ceticismo contemporâneo no qual as causas sociais parecem perdidas antes mesmo da luta, afinal com as forças de resistência fragmentadas, em especial a classe trabalhadora submetida a um Estado mínimo, a um contexto neoliberal degradante e a processos de desemprego, precarização e flexibilização, torna-se muito mais laborioso esse debate.

Conforme Carvalho (2008, p. 23) o Estado ajustador confronta-se diretamente com o padrão do Estado democrático, porque se isenta progressivamente do seu papel de garantidor de direitos, concretizando, assim, um encolhimento de suas responsabilidades sociais.

Constatamos por meio das vivências desumanizantes e predatórias que o ser humano não pode mais ter como referência central o mercado, e sim o direito ao desenvolvimento pleno e a dignidade humana. Nesse sentido é preciso debater a desnaturalização das violações que enfrentamos atualmente, compreendê-las a partir de uma perspectiva histórica, inserida em uma lógica capitalista que banaliza, suprime direitos e idolatra a desigualdade, pois assim sobrevive com segurança.

[...] as violações, exclusões, injustiças, discriminações, intolerâncias são um construído histórico a ser urgentemente desconstruído. Que possamos assumir o risco de romper com essa cultura de naturalização e banalização e trivialização das desigualdades e exclusões que, enquanto construídos históricos, não compõem de forma inexorável o destino da nossa humanidade. Que possamos assumir o risco de romper com essa cultura de naturalização e banalização e trivialização das desigualdades e exclusões que, enquanto construídos históricos, não compõem de forma inexorável o destino da nossa humanidade (PIOVESAN, 2009, p. 7).

Nesse contexto o Brasil precisará continuamente lapidar e investir em uma sociedade civil forte, atuante, crítica, mobilizada e emancipada na tentativa de lidar com as questões do nosso tempo, que exigem respostas de grupos e comunidades atuantes.

A sociedade civil compõe-se de movimentos, organizações e associações, os quais captam os ecos dos problemas sociais que ressoam nas esferas privadas, condensam-nos e os transmitem, a seguir, para a esfera pública política. O núcleo da sociedade civil forma uma espécie de associação que institucionaliza os discursos capazes de solucionar os problemas, transformando-os em questões de interesse geral no quadro de esferas públicas (HABERMAS, 2003, p. 92).

No Brasil tivemos por muito tempo o que Gramsci compreende por revoluções passivas, ou seja, processos de transformação que surgiram por meio de reformas, guerras, golpes, mas que não são foram construídos por meio de uma participação efetiva das classes populares.

A trajetória da participação popular foi por muito tempo reprimida pelas forças antirreformistas no Estado. Deste modo, a visão de um povo “bestializado”, apático e indiferente aos rumos políticos do país, parece ser muito mais um fato historiográfico do que uma verdade absoluta. Fernandes (1974) nos relembra que as classes burguesas:

Na medida em que puderam tolher e unificar suas próprias reivindicações congregando-se em torno de interesses capitalistas internos e externos comuns ou articuláveis, elas puderam silenciar e excluir outras classes da luta pelo poder estatal, conseguindo condições ideais para amolgar o Estado a seus próprios fins coletivos particularistas (FERNANDES, 1974, p. 308).

A construção da nação brasileira e de uma identidade nacional foram elementos forjados por uma elite dominante. Nesse processo, faltou a participação das camadas populares da sociedade. Esse fato nos ajuda a explicar a possível apatia do povo em relação às questões políticas do passado e as questões políticas do presente. “A população não é somente destituída de bens materiais, é principalmente espoliada de sua cidadania, cabendo-lhe, como missão histórica, sustentar as falcatruas da elite” (DEMO, 2006, p. 2).

O resgate da história nos faz compreender e reconhecer o papel dos movimentos populares, mesmo que estes não fossem reconhecidos no seio do Estado, e que a participação sempre esteve presente na sociedade em todos os tempos e lugares como forma de resistência.

O reconhecimento e o fortalecimento da participação popular requerem assim avanços ainda maiores para dar resposta às complexas questões contemporâneas. O que nos acalenta em tempos de crise tão profunda, é que como bem nos lembra Gramsci: a contradição, o conflito, a luta de classes, o choque entre posições, projetos e visões de mundo

antagônicas é o que movimenta e origina as mudanças sociais, políticas e culturais, que tanto precisamos.

Como nos relembra Alba Maria Pinho de Carvalho, na aula inaugural de abertura do semestre letivo do campo das Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará:

[...] neste momento limite de crise do projeto civilizatório na sociedade brasileira, não podemos pensar a sociedade, a população brasileira em abstrato, como um todo homogêneo. É preciso, sim, visualizar as forças sociais em movimento na cena brasileira (CARVALHO, 2017).

É a própria experiência e existência da atividade política, resultante dos embates travados no seio da sociedade, e da própria correlação de forças existente em determinados momentos históricos que apontará o campo de atuação possível, indicando o caminho a ser percorrido e o modo pelo qual se podem alcançar os fins desejados.

A participação nesse contexto deve ser empreendida como um instrumento no qual homens e mulheres se descobrem e se reconhecem como sujeitos ativos e políticos, exercendo sua cidadania através da construção de processos de resistência que venham a contribuir com mudanças, conquistas sociais e possibilidades de atuação no cenário contemporâneo.

Dizemos que a participação é conquistada para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir a ser, sempre se fazendo. Assim, participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir (DEMO, 1993, p. 18).

Fomos incentivados a acreditar durante muito tempo que a democracia representativa era um modelo ideal para a garantia dos direitos da sociedade e esquecemo-nos de investir em processos de empoderamento e educação do povo brasileiro. O autor Santos (2007) critica enfaticamente o modelo de democracia liberal representativa, caracterizando-a como “democracia de baixa intensidade”, pois essa estaria baseada na privatização do bem público por elites mais ou menos restritas, com uma distância colossal entre representantes e representados, promovendo uma inclusão política abstrata.

Hoje compreendemos que as exigências do mundo contemporâneo vêm se tornando cada vez mais complexas, e fica evidente a necessidade de uma participação mais ampla. Como nos lembra Lúcio Oliver Costilla, embasado na teoria Gramsciana:

Precisamos debater o Estado para disputar o Estado, mudar e transformar o capitalismo e confrontar o capital [...] A questão é como disputar o Estado para empoderar a sociedade que precisa se desenvolver organizativa, política, cultural e ideologicamente, na perspectiva de aprofundar a democracia para criar um espaço

crítico popular majoritário na sociedade civil em um projeto distinto de sociedade política (COSTILLA, 2014a; 2014b).

Corroborando com tal discussão, Boaventura (2009 p. 18) propõe como alternativa, a radicalização da democracia de alta intensidade, democratizando todos os “espaços-tempo” de poder e dominação, transformando as relações de poder desigual em relações de autoridade partilhada e construindo novas formas de sociabilidade, novas relações, permeadas por novos valores, nova cosmovisão, nova ética.

Logicamente a política de direitos humanos precisará ser refundada em uma lógica mais plural, menos pontual e setorialista. Os significados de justiça, direitos, cidadania e tantos outros estão em disputa socialmente. Evidenciamos ao longo do tempo uma humanidade que naufraga, que se desumaniza, que aprofunda a discriminação, a dominação, o autoritarismo, e por essa razão nossas bandeiras de lutas e campos ideológicos precisam ser postos à prova, precisam ser conscientes e refletidos.

Nesse sentido o trabalho poderá contribuir e incidir sobre os campos ideológicos dos sujeitos, colocando a prova através das reflexões suas bandeiras de lutas, suas percepções, suas defesas, na tentativa de refundação e reumanização das suas posturas frente a um cenário complexo de exaustão múltipla de valores, sonhos e utopias. É urgente a necessidade de aprender com o passado para recompor nossas forças e sonhar com um novo futuro. Trazer à tona o debate sobre a importância da educação em direitos humanos, especialmente em um cenário que distorce a proposta da EDH.

Somos levados a acreditar que somente uma educação para os direitos humanos e a cidadania pode proporcionar aos homens novos tempos mais justos, humanizados e devolver as esperanças em um futuro melhor. As esperanças que são, antes de tudo, necessidades urgentes para seguir na luta e que hoje se esvaem de muitos corpos.

Na conjuntura atual nossos direitos não são figurados como prioritários e por esse motivo são relegados pelo Estado, pelos governos e políticos atuantes em todos os contextos históricos do país, aparecendo de forma residual nas políticas públicas. É preciso que estes direitos se firmem no diálogo com a política econômica nacional. O afastamento das políticas sociais e econômicas no país demonstraram que não alcançamos o patamar de desenvolvimento social proposto inicialmente pelo sistema capitalista, e que essa necessidade de (re) ligamento é urgente.

É preciso refletir na perspectiva de uma concepção integrada com alicerces sólidos em torno dos direitos humanos, que dialogue com todas as áreas, com a sociedade, o Estado o governo e também a economia. Logicamente essa concepção integrada é

imensamente contraditória dentro do sistema capitalista, todavia é possível no interior dele trabalhar para conquistar maiores possibilidades de efetivação de direitos, a partir de uma cidadania organizada e com o aprofundamento do campo democrático. Conforme ressalta Silva (2003, p. 149): “... cada passo na etapa da evolução da Humanidade importa na conquista de novos direitos”.

Em verdade, o pensamento do autor Boaventura (2009 p. 18) colabora com a discussão por ressaltar a importância do processo de reinvenção: da Democracia, da Teoria Crítica, da Ciência, e, sobretudo da Utopia Crítica, na tentativa incansável de percorrer caminhos para a construção de uma civilização para além do capital, na qual possamos vivenciar a emancipação humana. Para tanto é preciso exercer no cotidiano a construção de subjetividades rebeldes, rompendo com o conformismo e a acomodação, é preciso assim reinventar a emancipação nestes tempos contemporâneos.

Conforme nos recorda Mário Quintana: “Se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas!”.

Piovesan (2009) parafraseando a poesia de Sophia Andresen, uma das mais importantes poetisas portuguesas do século XX, ressalta que a poesia não é uma religião, todavia não existe poeta que não escreva para a salvação da sua alma, ainda que essa alma tenha muitos codinomes: amor, liberdade, dignidade ou beleza. Nessa perspectiva Piovesan acrescenta que a defesa dos direitos humanos nos inspira a esse exercício cotidiano de salvação das nossas próprias almas. Em tempos de barbárie seremos salvos pelas nossas próprias obras, pelas batalhas que estivermos dispostos a travar.

3.2 Direitos fundamentais na sociedade brasileira: incoerências históricas

“Deve haver algum lugar no tempo e no espaço, bem longe daqui em que homens não serão escravizados por outros homens. E uma sociedade não será massa de manobra do sistema” (Fabricia Teodoro).

Quanto aos direitos fundamentais, inicialmente faz-se necessário esclarecer paradoxos que permeiam sua nomenclatura ao ser comumente confundido com direitos

humanos, sendo utilizados até mesmo na academia como sinônimos, julgando tratar do mesmo objeto.

Para Marmelstein (2008), a expressão direitos humanos é utilizada para se referir aos valores que foram positivados no âmbito do direito internacional em tratados ou declarações, já os direitos fundamentais são normas jurídicas interligadas a duplicidade de dignidade da pessoa humana como elemento constitutivo do ser humano e limitação do poder estatal. Os direitos fundamentais devem ser constitucionalmente reconhecidos por dado Estado democrático e positivados em seu ordenamento jurídico, cuja essência resume-se em promover e proteger a dignidade humana.

Nesse sentido os direitos fundamentais, somente podem ser abalizados sob a ótica de norma jurídica, quando declarados no texto constitucional de determinado país, isto é, quando há um reconhecimento formal e legal adicionado de uma proteção especial que assegure sua plena efetividade. Além disso, pode estar presente em leis específicas e atos normativos secundários. Em outras palavras, os direitos humanos são todos aqueles previstos em normas internacionais, em tratados, declarações e convenções, já os direitos fundamentais são aqueles positivados nas suas respectivas constituições federais. Deste modo:

Quando se estiver diante de um tratado ou pacto internacional, deve-se preferir a utilização da expressão direitos humanos ao invés de direitos fundamentais. Falar em tratado internacional de direitos fundamentais não soa bem aos ouvidos. Do mesmo modo, à luz dessa classificação, não é tecnicamente correto falar em direitos humanos positivados na constituição (MARMELSTEIN, 2008, p. 26).

O jurista Marcelo Neves, em sua obra *Transconstitucionalismo*, ainda ressalta que:

Os conteúdos praticamente coincidem. A diferença reside no âmbito de suas pretensões e validades. Os direitos fundamentais valem dentro de uma ordem constitucional estatalmente determinada. Os direitos humanos pretendem valer para o sistema jurídico mundial de níveis múltiplos, ou seja, para qualquer ordem jurídica existente na sociedade mundial (não somente para a ordem jurídica internacional) (NEVES, 2009, p. 253).

A idealização dos direitos fundamentais do homem surge juntamente com a burguesia que se contrapõe ao absolutismo monárquico, culminando no ano de 1789, na Revolução Francesa, inspirada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, que neste período consagra um documento histórico (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão), que embasará as ações do Estado, e se firmará posteriormente nos textos constitucionais.

Essa afirmação foi necessária devido ao fato de a sociedade compreender que a lei, geral e abstrata, não seria suficiente para garantir a liberdade e assegurar a igualdade, diante desta percepção, foi preciso contar com a atuação positiva do Estado.

Nesse sentido Trindade (2010) aponta a expressividade da Declaração Universal do Direito do Homem e do Cidadão, configurada como a certidão de nascimento dos direitos humanos na modernidade ocidental, atribuído tanto pelo seu simbolismo, quanto pela influência política no ordenamento jurídico, que inspirou a construção de diversas declarações e textos constitucionais. Desde a Revolução Francesa, muitas constituições foram elaboradas no mundo todo, tendo como principal bandeira o Estado Democrático.

A constituição reconhecida como um sistema de leis que define o funcionamento de um governo dispõe sobre a organização política da sociedade para melhor ser seu funcionamento. Toda sociedade jurídica e politicamente organizada partilha de uma constituição mesmo que com uma estrutura mínima, tendo em vista que “[...] não há Estado sem constituição, Estado que não seja constitucional [...]”. (BONAVIDES, 2004, P.80).

Bobbio (2012) define os direitos fundamentais como direitos históricos característicos da formação da sociedade moderna que passou a gerir a relação entre Estado e cidadão, limitando o poder estatal e reconhecendo o homem, outrora ser súdito e subjugado, a cidadão titular de direitos – inicialmente - civis e políticos.

Analisando as constituições brasileiras ao longo do tempo é possível evidenciar uma preocupação do Estado em proteger os direitos do homem. Todavia a última, Constituição de 1988, representa um marco, pois esse documento dialoga com valores democráticos e com a consolidação de um Estado Democrático de Direito.

Diferentemente das anteriores, a Constituição de 1988, reconhecida como “Constituição Cidadã”³², destacou-se por proclamar a dignidade da pessoa humana como fundamento da República, instituindo o Estado Democrático de Direito e incluindo alterações em seu texto constitucional. É caracterizada por sua inovação e compromisso com os indivíduos, uma vez, que teria como objetivos a promoção de uma nova ordem social, “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, à liberdade, à segurança, o bem-estar,

³² A Constituição de 1988 é reconhecida popularmente como "cidadã" porque, pela primeira vez na história republicana, não se limitou a expor formalmente direitos. Além de arquetar o elenco dos direitos individuais e coletivos, dialoga com a perspectiva dos direitos humanos, indicando instrumentos para sua garantia e efetividade. Os instrumentos alargaram a participação dos cidadãos na formulação e na implementação de políticas públicas, através, por exemplo, dos conselhos consultivos e deliberativos.

o desenvolvimento, à igualdade e à justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (BRASIL, 2016, p. 13, CONSTITUIÇÃO FEDERAL).

A constituição elencou ainda alguns objetivos, dentre os quais, o de uma sociedade justa, solidária, livre da pobreza e da marginalização, bem como a redução das desigualdades sociais e regionais.

No entanto, Bonavides ressalta (2004), que embora a presente constituição se sobressaia pelo extenso rol de princípios e por ser a constituição brasileira que mais inovou tecnicamente no que se refere à proteção dos direitos fundamentais, os quais na esfera pragmática, ou seja, no plano formal seriam suficientemente capazes de promover uma vida digna ao abarcar todos os aspectos necessários, no plano prático não demonstra efetividade.

Com efeito, na Constituição de 1988 as promessas constitucionais ora aparecem cunhadas em fórmulas vagas, abstratas e genéricas, ora remetem a concretização do preceito contido na norma ou na cláusula a uma legislação complementar que nunca se elabora (BONAVIDES, 2004, p. 382).

Essa afirmação dos direitos e ideais democráticos, que em tese deveriam assegurar e institucionalizar um sistema geral de direitos no sentido amplo e concreto, isto é, o direito pensado e positivado para o direito prático e efetivado, subsiste como uma idealização abstrata, fundamentada na exigência do que deveria ser, já que diversos fatores incidem sobre a organização da sociedade, suscitando barreiras que impossibilitam a efetividade e consequentemente a universalidade das garantias jurídicas. (BOBBIO, 2004).

Ademais conforme Bobbio, os direitos provenientes das declarações, ainda são apenas ecos emitidos e conservados inalterados, haja vista sua não consumação. *A priori* pela própria discussão da igualdade, em que supostamente todos os homens são iguais, contudo, uma igualdade que pauta-se apenas nos fatores biológicos caracterizados pelo nascimento, sustentando-se então a tese de um ideal a prosseguir. Conforme Norberto Bobbio

Uma coisa é proclamar esse direito outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demanda para si e para os outros a satisfação de novos crescimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido (BOBBIO, 2004, p. 11).

Perante a lei todos foram igualados na perspectiva de livres e iguais, portadores de direitos e deveres, todavia deduzidas das diferenças de classes os constituíam, não consideraram as desigualdades sociais que os diferenciavam, impondo assim, restrições a essa suposta igualdade jurídica de todos os homens perante a lei, a qual defendia inclusive, “que os

DH são universais e sua realização independe da situação e da posição de classe dos indivíduos” (SANTOS, 2009, p. 31).

Ainda é valido ressaltar a discussão de que a igualdade não pode ser tomada como uniformidade, uma vez que estaria sujeita a desconsiderar a diversidade. E na verdade, não se pode garantir a igualdade sem a devida compreensão e respeito às diferenças.

Boaventura de Sousa Santos já nos faz esse alerta, quando enfatiza:

Uma política emancipatória dos Direitos Humanos deve saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças, a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente (...). Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (...) Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2009, p. 15-18).

Nesse sentido o autor sustenta a tese de que necessitamos construir a emancipação a partir de uma nova relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença. Candau nesse contexto ressalta:

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e também lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. E sim, lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças. A igualdade que queremos construir assume a promoção dos direitos básicos de todos e todas. No entanto, esses todos/as não são padronizados, não são os “mesmos”. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade. (CANDAU 2007, p. 109).

Grupos sociais vulneráveis como o de mulheres, crianças, imigrantes, pessoas com deficiência, afrodescendentes, indígenas, dentre outros, demandam a visibilidade das suas diferenças no interior do Estado e das políticas públicas. Combater por exemplo, a pobreza no Brasil contemporâneo, passa necessariamente pela compreensão de que aqui as desigualdades e a pobreza possuem uma relação bem próxima com as variantes de cor e sexo.

As mulheres negras deste país são as mais pobres e as que possuem o menor grau de escolaridade, enquanto os homens jovens e negros são os mais atingidos pela violência, por exemplo. Nesse sentido as políticas precisam ser pensadas criteriosamente para identificar as diferenças das populações e contribuir na luta contra toda e qualquer forma de racismo, misoginia, sexismo, homofobia, xenofobia e outras formas de violações correlatas.

É necessário assim romper com a indiferença às diferenças, pois mesmo sendo consagrado constitucionalmente o direito à igualdade, também é preciso ressaltar e defender cotidianamente o direito à diversidade e à diferença, para não cairmos na armadilha da superficialidade e insipiência, tratando as populações de forma genérica, abstrata e leviana.

Nas lutas por identidade e diferenças o debate sobre a categoria “reconhecimento” desponta como central no cenário contemporâneo globalizado. Autores como Nancy Fraser e Axel Honneth, fortemente marcados pela obra de Jürgen Habermas, dialogam com tal preocupação e contribuem com o debate de forma singular, incluindo a realização de críticas ao modelo habermasiano, a partir de suas novas teorias sociais.

Ao longo de seus estudos Fraser visualizou uma crescente polarização entre os estudiosos que veem a redistribuição de recursos e riquezas como solução para o conjunto de injustiças hoje existentes, e aqueles que veem exclusivamente a obtenção do reconhecimento social para solucionar essas mesmas injustiças.

Nesse contexto Fraser (2008) destaca que a demanda por justiça social desdobra-se em duas categorias: de um lado as demandas redistributivas, que visam uma distribuição mais justa de recursos e bens. Do outro, a chamada política do reconhecimento, englobando as perspectivas diferenciadoras de minorias étnicas, raciais, sexuais, de gênero, dentre outros. A autora em outra obra salienta que uma das ameaças à justiça social na globalização é a tentativa de substituir as reivindicações de redistribuição pelas de reconhecimento devido o processo de globalização econômica (FRASER, 2002).

Nesse debate Fraser (2008, p. 168-169) afirma que a justiça requer tanto redistribuição quanto reconhecimento, de modo que nenhuma dessas reivindicações é satisfatória por si só. Então, o desafio é desenvolver uma concepção bidimensional da justiça, isto é, compreender “redistribuição e reconhecimento como dimensões da justiça que podem permear todos os movimentos sociais”. Em outras palavras: “nem a redistribuição nem o reconhecimento, separadamente, são suficientes para superar a injustiça em nossos dias; portanto, eles devem ser reconciliados e combinados de alguma forma” (FRASER; HONNETH, 2006, p. 19).

Essa concepção plural de justiça compreende a importância da valorização da cultura atrelada à ideia das demandas econômicas dos sujeitos, ou seja, a necessidade de uma reestruturação político-econômica, e também de mudanças culturais na sociedade, com foco nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação. Nesse sentido Fraser propõe o princípio de paridade de participação:

A justiça requer arranjos sociais que permitam a todos os membros (adultos) da sociedade interagir entre si como pares. São necessárias pelo menos duas condições para que a paridade participativa seja possível. Primeiro, deve haver uma distribuição de recursos materiais que garanta a independência e ‘voz’ dos participantes. [...] a segunda condição requer que os padrões institucionalizados de valor cultural expressem igual respeito por todos os participantes e garantam iguais oportunidades para alcançar a consideração social (FRASER, 2002, p. 13).

Fraser rejeita, assim, qualquer teoria simplista e unitária que procure identificar e defender uma única causa para todas as injustiças sociais e se contrapõe, nesse sentido, à proposta idealizada por Axel Honneth, cuja teoria busca compreender todas as formas de injustiça por meio da chave conceitual do reconhecimento.

Interpretado por Fraser como uma tentativa de reduzir as injustiças de caráter econômico à esfera meramente cultural, o modelo teórico idealizado por Honneth dialoga apenas com a perspectiva cultural de forma reducionista, que toma a desigualdade econômica como o resultado de uma forma de falta de reconhecimento, não dando conta de um cenário complexo de injustiças sociais, ou seja, deixando de lado aquelas injustiças ligadas à economia e às reivindicações por redistribuição material (Fraser, 2003 p.10).

É preciso assim dialogando com as reflexões de Fraser que a academia, movimentos sociais e outros espaços societários fortaleçam o debate e a relação dialógica que deve existir entre o reconhecimento cultural e a redistribuição material. Nesse sentido todos aqueles que pretendem desenvolver e se fortalecer junto a uma teoria social crítica, que a autora parafraseando Marx define como: "o autoaclaramento das lutas e desejos de uma época" (1989, p.13), precisam reconhecer a complexidade, as motivações das injustiças e as formas de enfrentamento no cenário contemporâneo.

Um mundo marcado pela dissociação e por visões distintas sobre o que seria necessário para alcançar a justiça social enfraquece as possibilidades de construção de uma sociedade mais justa e plural, e delimita o diagnóstico sobre os bloqueios e sobre as relações de poder existentes pensadas a partir das interações sociais, além das novas tendências à emancipação.

Salientamos ainda que muito tempo já foi perdido com desavenças de ordem política e intelectual, instauração de processos autoritários, políticas públicas fragilizadas e pontuais na conjuntura brasileira. As esferas da economia e da cultura devem perceber e construir uma relação mais próxima, pautada no reconhecimento das suas potencialidades e particularidades para a promoção da justiça. Nem só redistribuição, nem só reconhecimento. Precisamos, sobretudo de unidade e harmonia, para enfrentar esse cenário desafiador.

Dallari (2004, p. 15) salienta: "o respeito pela dignidade humana deve existir sempre, em todos os lugares e de maneira igual para todos. O crescimento econômico e o progresso material de um povo têm valor negativo se forem conseguidos à custa de ofensas à dignidade de seres humanos".

Importante destacar que um dos princípios norteadores da educação em direitos humanos, dialoga com a perspectiva da diversidade e reconhecimento cultural:

A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (PNEDH, 2007, p. 32).

Nesse contexto é importante destacar que também faz parte do papel dos educadores pensar as injustiças econômicas e as lutas por redistribuição material, identificando e debatendo o conjunto de injustiças sociais presentes na sociedade brasileira, e ainda as formas de enfrentamento e resistência ao longo da história.

Segundo Carvalho (2009, p. 70): “a educação em direitos humanos é uma prática mobilizatória, que avança em direção à justiça para a correção de injustiças. E em seu processo de desenvolvimento identifica problemas, define necessidades, formula planos de ação”.

Tais definições e reflexões só são possibilitadas quando pensamos a partir de uma educação libertadora, crítica e cidadã. Como bem ressalta Fraser:

O diagnóstico das injustiças sociais não pode partir do sentimento subjetivo de desrespeito, mas apenas de uma teoria social democraticamente informada, que esteja apta a identificar os diferentes mecanismos sociais que originam as relações de dominação (FRASER, 2003b, p. 201-211).

Barroco (2002) nos adverte acerca da constante violação/negação de direitos, definido por ela como o ápice da barbárie contemporânea, juntamente a uma desqualificação e/ou desumanização do humano subsidiada por uma divisão social entre aqueles que a sociabilidade admite, portanto, confere cidadania, os seres humanos e aqueles que são negados essa condição, os “subumanos”, isto é, todos aqueles que vivem a margem do sistema: “os indesejados”, “párias da sociedade”, que são excluídos e/ou higienizados do convívio social. Levisky (2010, p. 11) faz uma análise importante sobre o contexto:

Vivemos numa sociedade que aparenta ser livre, mas que se perde em novos tipos de aprisionamento resultantes do imobilismo, da velocidade das mudanças e do consumismo. Vive-se a perplexidade e aparente aceitação do *status quo* revelador da passividade e da impotência na qual o cidadão se encontra. Há um tipo de violência social que gera o excluído e que dele quer se afastar e se isentar de responsabilidades atribuindo-lhe a condição de objeto pernicioso. Essa mesma sociedade que exclui nega a consciência de que é, também, parcialmente corresponsável nas condições geradoras da exclusão.

Compreendemos ainda que essa segregação é consequência de um processo histórico e acontecimentos marcantes como a escravidão, o acultramento dos indígenas pelos jesuítas, a aniquilação da população indígena, a má distribuição da riqueza ao longo do tempo

e no interior do sistema capitalista, demonstra que estruturalmente temos uma sociedade desigual, marcada, sobretudo por processos ideológicos, culturais e socioeconômicos hediondos.

Para Bobbio (2004) um dos maiores problemas dos direitos fundamentais na contemporaneidade encontra-se em protegê-los, a fim de tornarem-se reais.

O importante não é fundamentar os direitos do homem, mas protegê-los. Não preciso aduzir aqui que, para protegê-los, não basta proclamá-los. (...) O problema real que temos de enfrentar, contudo, é o das medidas imaginadas e imagináveis para a efetiva proteção desses direitos (BOBBIO, 2004, p. 22).

Corroborando com essa afirmação Silva destaca (2009, p.43), “é lógico que os ideais políticos consagrados da plena igualdade e liberdade entre os homens ainda é um objetivo a ser alcançado não correspondendo ao que se observa hoje na realidade”.

Além dos grandes ideais da Revolução Francesa, (igualdade e liberdade) não terem se afirmado no campo prático dos direitos, categorias fundamentais como cidadania, participação, justiça social, equidade, também são conceitos que precisam ser analisados no cenário contemporâneo, na tentativa de compreender como o Estado Brasileiro viabiliza/promove direitos aos seus cidadãos.

Não obstante, outros direitos como saúde, moradia, assistência social, saneamento básico, dentre outros previstos no rol dos direitos fundamentais expressamente declarados em nosso texto constitucional, ocupam espaços modestos no orçamento público brasileiro, e ainda em pesquisas realizadas por organizações internacionais, o que temos evidenciado ao longo do tempo é que estes direitos e garantias individuais jamais foram efetivadas plenamente, mesmo em regimes democráticos, como o do Estado brasileiro.

Há uma sensível diferença entre a declaração de um direito no ordenamento jurídico e sua efetividade cotidiana. Conforme afirma José Murilo de Carvalho temos hoje uma cidadania no papel e outra cidadania cotidiana, conquistada no dia a dia, no exercício da vida prática.

A aplicação integral dos direitos civis, sociais e políticos em uma sociedade que alie liberdade plena e participação numa sociedade ideal é para o autor Carvalho (2002) a definição de cidadania. Carvalho compreende que esta categoria de liberdade consciente é imperfeita numa sociedade igualmente imperfeita. Ou seja, para o autor somente em uma sociedade plena, no caso utópica, a cidadania ideal seria naturalizada no cotidiano dos indivíduos, como um bem e um valor pessoal, individual e intransferível.

Baseado em Gramsci, Coutinho (2005), argumenta que a realização de uma cidadania plena, estaria diretamente relacionada à superação do sistema capitalista. Assim, Coutinho (2005, p.12) ressalta que: “[...] a ampliação da cidadania, esse processo progressivo e permanente de construção de direitos democráticos que caracteriza a modernidade, termina por se chocar com a lógica do capital”. Ou seja, a cidadania plena só poderia existir em uma sociedade sem classes, fora do sistema capitalista.

Já para Arendt (1949) cidadania seria conceituada como: o direito a ter direitos. Nas palavras da autora, no desfecho do artigo datado de 1949: *“This human right, like all other rights can exist only through mutual agreement and guarantee. Transcending the rights of the citizen – being the right of men to citizenship – this right is the only one that can and can only be guaranteed by the community of nations”*.

Neste sentido, para exercer a cidadania brasileira na sua integralidade, faz-se necessário à compreensão da dimensão histórica das conquistas dos sujeitos ao longo do tempo, no movimento entre passado, presente e futuro. Este é o caminho longo e cheio de incertezas, proposto por Carvalho (2002). Para o autor essa é a originalidade e especificidade da cidadania brasileira. E Hannah dialogando com tais reflexões, adverte que para o exercício dessa cidadania é preciso uma compreensão global, no âmbito de uma comunidade política, reforçando que a ideia de cidadania e dos direitos são construídos coletivamente e não dados prontamente.

Conforme Marilena Chauí (1984), a cidadania é definida pelo princípio da democracia, na perspectiva de conquista e consolidação social e política, e os direitos humanos na contemporaneidade estão diretamente relacionados ao conceito de cidadania.

Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência (PNEDH, 2007, p. 21).

A cidadania assim como os direitos humanos devem então ser pensados como processos históricos, e não como algo dado e acabado. E para o fortalecimento do conceito de cidadania, é importante articulá-lo ao conceito de aprofundamento da democracia. Uma vez que, na medida em que temos o fortalecimento no plano democrático, conquistamos possibilidades no plano de cidadania. Se formos, por exemplo, avaliar o contexto histórico brasileiro, veremos que muitos sujeitos por longos períodos não foram considerados cidadãos, entre eles: escravos, analfabetos e mulheres, comprometendo assim a própria concepção de democracia efetiva para todos.

Cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado (COUTINHO, 2005, p. 2).

Na teoria constitucional moderna, cidadão seria definido como o indivíduo que possui vínculo jurídico com o Estado. Seria assim detentor e portador de direitos e deveres, expressos nas estruturas legais, em especial na Constituição Federal de 1988. Todavia, evidenciamos que ao longo do tempo essa cidadania permaneceu excludente.

Carvalho (2001) ressalta que existem no plano concreto algumas dificuldades para a consolidação de uma cidadania plena no país, entre elas o fato de nossas liberdades civis terem sido historicamente suprimidas, também por termos ficado longos períodos à espera de um “messias político”, deixando de lado nosso papel de cidadão ativo, além ainda de possuímos uma visão corporativista de interesses coletivos, ou seja, negociamos com o Estado apenas interesses e benefícios particulares e comuns a nossa classe/grupo, esquecendo dos interesses gerais e o bem de toda coletividade/sociedade brasileira.

Nesse sentido é possível evidenciar que nunca tivemos uma cidadania plena que garantisse direitos sociais, civis e políticos na mesma conjuntura histórica, nos provocando uma sensação de incompletude, com várias lacunas a serem preenchidas. Portanto, a conquista da cidadania efetiva ainda é um grande desafio, e os direitos já conquistados devem servir como estímulo para a luta a ser travada no interior do sistema capitalista.

Conforme Agra (2012, p. 516) evidencia-se que os direitos não são viabilizados na perspectiva de romper com as desigualdades sociais, que são consequências diretas da expropriação dos bens socialmente produzidos, mas somente em reparar em proporção módica, assegurando mínimos sociais que possibilitem uma sobrevivência, que atenta não à totalidade, mas as estratégias postas pelo sistema vigente.

Além disso, a filosofia neoliberal não admite a discussão de má distribuição de renda e expropriação de bens, propagando que a desigualdade é uma consequência direta da falta de liberdade que o Estado instituiu, ao recolher uma percentagem notável do vencimento sob a forma de impostos para custear os gastos estatais.

O fato é que, na prática o Estado não assegura todas as condições necessárias a uma vida digna, em que os indivíduos são supridos integralmente de tudo que precisam e que lhes pertencem por direito, mas apenas contemplados com meios paliativos que de forma superficial e temporal respondem as demandas instauradas sob a desigualdade.

Sarlet (2006) pontua que todos os órgãos, repartições, funções e atividades relacionadas ao funcionamento do Estado devem priorizar meios para a efetivação dos direitos fundamentais por intermédio de prestações positivas e negativas. Quanto à prestação negativa, o Estado deve abster-se não intervindo diretamente na esfera individual, contribuindo desse modo, para que a dignidade pessoal dos indivíduos não seja violada pelo poder público ou por terceiros e os próprios possam desenvolver suas potencialidades livres de abusos.

Já na prestação positiva por sua vez, o Estado intervém diretamente, uma vez que tem por obrigatoriedade a promoção das condições que viabilizem e removam os obstáculos que estejam impedindo as pessoas de viverem com dignidade (SARLET, 2006), sobretudo, mediante a efetivação e implementação de políticas públicas sociais.

Logicamente as desigualdades sociais vivenciadas pelos sujeitos, a educação deficitária, a exclusão social, os serviços públicos de baixa qualidade, a repressão policial, tudo interfere nos processos de conscientização popular, impedindo a formação de cidadãos que reconheçam os seus direitos e trabalhem na perspectiva de garantia e defesa.

A efetividade do Direito Humano à Educação, e nosso sistema de ensino, principalmente quando se pensa na permanência e na qualidade, ainda está muito aquém do desejável, ou seja, uma política pública educacional inferior as reais necessidades da sociedade brasileira, marcada por traços de imensas desigualdades. A qualidade da educação exige necessariamente, investimento em infraestrutura das instituições de ensino, materiais didáticos, salários e formação dos professores. Mas, além disso, é preciso atentar para a realidade injusta vivenciada pelos alunos no cotidiano.

Se cruzarmos, por exemplo, os dados estatísticos de pesquisas nacionais acerca do rendimento escolar dos nossos discentes, veremos que eles são mais desfavoráveis entre aqueles que são vítimas das desigualdades regionais, culturais e linguísticas no nosso país.

Um estudo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgado em 2018 mostra que só 2,1% dos alunos pobres do país apresentam bom desempenho escolar. Uma das razões é o fato de alunos de baixa renda, em geral, frequentarem as piores escolas. A disparidade também é vista no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo dados tabulados só 8% dos alunos com as mil melhores notas em 2016 eram da rede pública e 2,6% vêm de famílias com renda menor de 1,5 salário mínimo.

Dados do levantamento do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) da Organização das Nações Unidas (ONU) divulgados em 2018 chama a atenção para a situação de pobreza não apenas monetária, mas para a privação de direitos básicos em que

vive grande parte da população infantojuvenil no nosso país. Para 6 em cada 10 crianças e adolescentes brasileiros, ou seja, para 61% falta o básico, inclusive educação.

A sociedade brasileira vivencia desde a década de 1990, após a instauração mais encorpada da política de cunho neoliberal, uma discrepância colossal entre o real e o ideal, haja vista, a intervenção cada vez mais minimalista do Estado, que passa a responder aos cidadãos com políticas focalizadas e reduzidas a mínimos sociais. Conforme Carvalho (2010, p. 240) o Estado Ajustador, sob a égide da lógica da mercantilização e do poder burocrático, efetiva o desmonte dos sistemas de proteção social, minando a perspectiva de políticas universais de ampliação de direitos.

Esse processo de alargamento da política, num movimento de “elastecimento” do Estado na sua relação com a sociedade civil – Estado ampliado, na perspectiva gramsciana, de sociedade política mais sociedade civil – confronta-se, a partir da década de 1990, com o processo de inserção do Brasil na nova ordem do capital, configurando o que se convencionou chamar de ajuste estrutural, com a implementação de políticas neoliberais (CARVALHO, 2008, p. 21).

Nesse contexto adentramos o século XXI com o legado teórico na Constituição de 1988, mas com grandes resistências em efetivar os direitos instituídos, ou ao contrário com nítidas ações de retrocesso e desrespeito aos direitos conquistados. Além disso, impõe uma proteção social marginalizada e respectivamente segregadora, as quais utilizam meios vexatórios e discriminatórios em que a classe trabalhadora vulnerável e pobre do país obriga-se a comprovar suas ínfimas condições de vida, para assim, ter acesso ao que constitucionalmente é afirmado como direitos.

No desenho das políticas públicas, no ciclo de ajuste da América Latina, destacam-se as experiências chilena e brasileira que atestam, cada uma à sua maneira, um padrão, caracterizado pela emergência de políticas econômicas pragmáticas, combinando ortodoxia fiscal e monetária, em nome da estabilidade econômica, com amplos programas e projetos sociais, que funcionam como mecanismos destinados “aos mais pobres, dentre os pobres” (CARVALHO, 2008, p. 22).

Ainda de acordo com Carvalho (2010, p. 250) em outra obra, o neoliberalismo destitui a lógica dos direitos e impõe a lógica das carências e da urgência. O Estado é interpelado pela pressão da urgência, no sentido de buscar alternativas para administrar a pobreza.

É uma realidade ontologicamente complexa, contudo embora nesse contexto a sociedade não possa se desvincular da lógica econômica, poderá ser capaz de elaborar consciência crítica individual e coletiva, e formular projetos históricos alternativos,

organizando-se para potencializar a capacidade de interferir criativamente e sustentavelmente no mundo (Altvater, 1995)

Que possamos vivificar com criatividade e compreender que mesmo em tempos de barbárie e dentro de um sistema tão arraigado em contradições e desigualdades, é possível conquistar espaços expressivos de luta e empoderamento coletivo. Boaventura é absolutamente convicto que “outro mundo é possível” e este mundo já está em construção, através das lutas travadas no cotidiano que se confrontam com as formas de dominação e exclusão, nas diferentes sociedades.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS: CONFIGURAÇÕES BÁSICAS

“A busca do bem comum é também lutar por políticas públicas no qual direitos e deveres são os pilares para a construção de um novo jeito de se viver em sociedade” (Celina Missura).

Políticas públicas podem ser definidas como um conjunto de ações e atividades continuadas desenvolvidas pelo Estado direta ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que objetivam assegurar determinados direitos, de forma difusa ou atrelados a um determinado seguimento (social, cultural, étnico). Correspondendo assim, a direitos que já estão assegurados constitucionalmente ou ainda que estejam se firmando através do reconhecimento da sociedade enquanto novos direitos.

As políticas públicas configuram processos complexos e multidimensionais que acontecem em diversos níveis de ação e de decisão, (local, regional, nacional e transnacional), envolvendo diferentes atores (governantes, legisladores, eleitores, administração pública, grupos de interesse, públicos-alvo e organismos transnacionais).

Nos Estados Unidos, conforme pontua o autor Frey (2000), pesquisas em políticas públicas iniciaram-se por volta dos anos 1950, sob a designação de *policy science*, enquanto na Europa, em particular na Alemanha, a preocupação com campos específicos de políticas ocupa espaço de destaque somente no início dos anos 1970.

Com o aprofundamento da crise do *welfare state* no final do século XX e o cenário econômico, social e político no final da década de 1970, juntamente com as novas roupagens acerca da administração pública, o Estado é questionado em relação as suas funções, bem como em relação à eficácia das suas ações e intervenções na realidade social. Nesse sentido o êxito ou o fracasso das políticas públicas geram debates acerca do desempenho da administração pública.

A análise das políticas públicas enquanto campo disciplinar de estudo aprofunda-se no pós-guerra com condições políticas, econômicas e sociais peculiares. Assistimos o alargamento das áreas de intervenção do Estado na resolução de conflitos, exigindo de pesquisadores a busca por mais informações setorializadas, a exemplo: da educação em saúde, dos transportes e planejamento urbano, da defesa e segurança (PARSONS, 1995, p. 20). E por outro lado, nas universidades americanas, entre acadêmicos e pesquisadores difunde-se uma

ideia de necessidade de obter conhecimento e informação para realizar uma “boa” governação, tendo em vista a eficiência e eficácia das políticas públicas, na melhoria das condições de vida dos cidadãos. Favorece-se nesse período também uma preocupação com a promoção das práticas democráticas (DELEON, 2006, p. 40-41).

Melo (1998), considera que a agenda de políticas públicas no Brasil pode ser compreendida por meio de etapas. A primeira etapa é marcada por um boom na década de 1980, impulsionada pela transição democrática, devido três razões principais.

O deslocamento da agenda pública foi a primeira razão, uma vez que na década de 1970, a agenda se estruturava em torno da discussão do modelo de desenvolvimento brasileiro, debatendo impactos redistributivos da ação governamental e o projeto de modernização conservadora impulsionado no regime ditatorial. Nesse sentido novas questões ganharam centralidade, entre elas: a perspectiva de participação, transparência, descentralização e a compreensão dos papéis dos entes (público-privado) nas políticas. A nova versão da agenda pública possibilitou principalmente pesquisas e debates acerca das políticas municipais e descentralizadas.

A segunda razão compreende a preocupação com os obstáculos enfrentados para materializar as políticas públicas no cotidiano, pois mesmo com o fim do período autoritário, diversos obstáculos ainda se apresentavam, e esse fato fortaleceu os estudos sobre políticas, especialmente acerca do papel do Estado e as condições que este dispunha ou não, para dar efetividade às políticas.

A terceira e última razão, dialoga com a ideia de reforma do Estado e do aparelho estatal, que nos anos 1980/1990 sofreram novos rearranjos, dando centralidade ao papel da sociedade civil no direcionamento das políticas, o que possibilitou novos estudos na área, conforme destaca Melo: “(...) ao tomar-se o modo e a qualidade da intervenção pública na economia e na sociedade como objeto de estudo, cria-se por extensão um programa de pesquisa de caráter empírico sobre questões relativas à eficiência de políticas e programas” (MELO, 1999, p. 81).

No cenário brasileiro, os estudos sobre políticas públicas são bem recentes, inicialmente por meio de estudos dispersos, com ênfase na análise das estruturas e instituições, e ainda na caracterização dos processos de negociação das políticas setoriais específicas. Contudo é possível evidenciar que nos últimos anos cresceu o número de estudos na área de políticas públicas brasileiras (ARRETICHE, 2003; SOUZA, 2003).

De acordo com Arretche (2003), multiplicaram-se as dissertações e teses sobre temas relacionados às políticas governamentais (locais/ regionais/ nacionais); foram

elaboradas disciplinas de políticas públicas em programas de graduação e pós-graduação, além de linhas de pesquisa voltadas para essa área. Ainda foram criadas agências de fomento à pesquisa, assim como linhas especiais de financiamento para a área, demonstrando o crescente interesse que essa área de pesquisa desperta nos pesquisadores e no cenário brasileiro contemporâneo.

Ainda assim autores como Melo (1999) e Arretche (2003) lançam críticas sobre a forma como temos maturado as pesquisas na área de políticas públicas, evidenciado a pouca capacidade de acúmulo do conhecimento, em razão da abundância de estudos setoriais e da proliferação de objetos empíricos que se expandem de forma horizontal, mas que não possuem um fortalecimento vertical na produção e não favorecem, por exemplo, a discussão das áreas temáticas no interior dos grupos de pesquisa.

O autor Souza (2003) ressalta que esse é o primeiro problema a ser enfrentado pela área. E que o Brasil tem avançado por meio da criação de fóruns específicos sobre políticas públicas em espaços acadêmicos, e ainda por meio dos periódicos nacionais e internacionais, que permitem: “[...] conhecer melhor e mais rapidamente a produção de nossos pares, embora não exista um periódico específico que abrigue exclusivamente a produção da área” (SOUZA, 2003, p. 16).

Um outro problema apontado por Souza (2003) e Melo (1999) diz respeito à aproximação da área de políticas públicas com a burocracia governamental, o que pode ocasionar trabalhos prescritivos e normativos, e ainda a possibilidade dos órgãos governamentais estabelecerem como deve ser a agenda de pesquisa acadêmica. Essa questão também é evidenciada na relação com os organismos multilaterais. Arretche reconhece que o programa de pesquisa brasileiro tem forte subordinação à agenda política do país:

[...] o conteúdo da produção acadêmica (teses, artigos e pesquisas) tem sido, em boa medida, a avaliação dos resultados alcançados pelas políticas em voga ou a atualização da informação existente sobre programas já consolidados. Na verdade, a subordinação da agenda de pesquisa à agenda política é potencialmente maior na área de políticas públicas do que em outras áreas do conhecimento (ARRETCHÉ, 2003, p. 8-9).

Com relação às pesquisas brasileiras, Souza (2003) realiza uma crítica contundente ao mencionar a necessidade de superar uma geração de estudos centrados na dicotomia de análise de sucessos ou fracassos das políticas públicas que são pesquisadas e pouco dialogam com as questões macros de governança política, ou seja, acreditam que os processos de formulação e implementação são racionais e lineares, e não conseguem dialogar

com os processos políticos que interferem diretamente na dinâmica das políticas públicas, demonstrando assim uma superficialidade para com os seus objetos de estudo.

Carvalho ressalta que não devemos estruturar as políticas em uma sequência linear de fases, mas sim compreendê-las como um processo em fluxo:

[...] a abordagem que melhor expressa o quadro real das políticas públicas é a que a considera um processo contínuo de decisões que, se de um lado pode contribuir para ajustar e melhor adequar as ações ao seu objeto, de outro, pode alterar substancialmente uma política pública (CARVALHO, 2003, p. 186).

Segundo Faria (2003) há na contemporaneidade uma gama de abordagens, teorizações e vertentes analíticas que objetivam dar significação à diversidade dos processos de formação e gestão das políticas públicas, considerando um mundo cada vez mais complexo.

Conforme Frey (2000) o agir público pode ser dividido em fases para a resolução dos problemas, que correspondem a uma sequência de elementos, entre elas a fase da formulação, da implementação e do controle dos impactos das políticas, que são fases comuns a todas as propostas de divisões do ciclo político.

Outro fator a ser considerado no campo das políticas públicas é evidenciar a diferenciação entre políticas de Estado e políticas de governo, recorreremos assim às definições apresentadas por Marques Neto (2003) *apud* Sabóia (2007, p. 67):

As políticas públicas são aquelas oriundas da combinação das políticas de Estado e políticas de governo. As políticas de Estado são aquelas dotadas de maior estabilidade, de alcance mais amplo e definidas em Lei, numa interação dos poderes Executivo e Legislativo. Representam a visão macro, e os objetivos que o Estado tem para um determinado setor, em um dado contexto histórico. A sua alteração pressupõe alterações constitucionais ou legais. Por sua vez, as políticas de governo configuram-se como sendo a visão e os objetivos que o governo vigente tem para um determinado setor. É mais instável, porque passa por um ciclo de definição e redefinição conforme as alternâncias do poder político, próprias de um regime democrático, e é condicionada pela política de Estado. A combinação dessas regras amplas (políticas de Estado) com as regras definidas pelo poder político vigente (políticas de governo) para um dado setor constituem as políticas públicas setoriais.

Em resumo, uma política de Estado é toda política que independe do governo e do governante para ser realizada, porque é amparada em normas legais, especialmente a constitucional. Já uma política de governo irá depender da alternância de poder, uma vez que cada governo tem seus próprios projetos, que deverão se transformar em políticas públicas durante a sua gestão. Os debates que realizamos no cenário contemporâneo são na defesa incansável de políticas de Estado, que estão devidamente amparadas por nossa atual

constituição, e que ganhem concretude e notoriedade ao longo do tempo, em vez de se perder e se anular a cada nova gestão.

Nesse sentido é mister ressaltar ainda que a política pública e a política econômica não podem mais ser idealizadas separadamente, é preciso romper com a ideia de que o desenvolvimento econômico gera automaticamente o desenvolvimento social, afinal nossa conjuntura exhibe nitidamente que isso não ocorre de forma natural e espontânea.

A tendência geral tem sido a de restrição e redução de direitos, sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais, a depender da correlação de forças entre as classes sociais e segmentos de classe e do grau de consolidação da democracia e da política social no país, em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise. As possibilidades preventivas e até eventualmente redistributivas tornam-se mais limitadas, prevalecendo o já referido trinômio articulando o ideário neoliberal para as políticas sociais, qual seja: a privatização, a focalização e a descentralização (BEHRINK; BOSCHETTI, 2008, p. 156).

Para Paulo Netto (1995) as políticas sociais que estariam voltadas para a efetividade dos direitos são as mais atingidas por estratégias de desmonte que vão desde a redução de recursos, perpassando o processo de privatização, e ainda a reedição de programas fundamentados em ações pontuais e fragmentadas. Yasbeck também aponta esse fator enquanto uma crescente subordinação das políticas sociais a lógica capitalista do mercado, refletindo que:

Com a crescente subordinação das Políticas Sociais a lógica das reformas estruturais para a estabilização da economia, mesmo que não se avance para a privatização total da área social, constata-se uma redução das responsabilidades do Estado no campo das políticas sociais. A redução dos recursos tem significado uma determinação dos Serviços Sociais públicos, compreendendo a cobertura universalizada, bem como a qualidade e a equidade dos serviços (YAZBECK, 1997, p. 9).

A falta de investimento em políticas públicas é um fator desencadeador de violação dos direitos humanos no cenário contemporâneo, uma vez que acerca da garantia dos direitos humanos, o Artigo 13 da Proclamação de Teerã edificada na Primeira Conferência de Direitos Humanos, associa a realização desses direitos à consolidação de políticas públicas nos cenários nacional e internacional:

Uma vez que os direitos humanos e liberdades fundamentais são indivisíveis, é impossível a plena realização dos direitos civis e políticos sem o gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais. O alcançar de um progresso duradouro na realização dos direitos humanos depende de políticas de desenvolvimento econômico e social, acertadas e eficazes, a nível nacional e internacional (TEERÃ, 1968, p. 3).

4.1 Avaliação de políticas públicas: caleidoscópio de múltiplas faces

“A cada novo movimento do jogo do poder, das relações sociais e das novas necessidades e ideais surgem combinações infinitas e variadas de avaliação” (Fábrica Teodoro).

A avaliação de políticas públicas na contemporaneidade compreende diversas definições conferidas pela literatura, algumas delas contraditórias, e ainda assim se apresenta como um campo recente, principalmente na conjuntura brasileira. Por ter distintas finalidades, pode ser utilizada como instrumento de contribuição eficiente no gasto público, como ferramenta para a qualidade da gestão, além de auxiliar na promoção do controle social acerca da forma de condução do Estado, a partir do compartilhamento de resultados, informações e dados.

Nos últimos anos diversos organismos internacionais de cooperação e financiamento balizaram propostas para as avaliações de políticas sociais brasileiras, como forma de regular, fiscalizar e contribuir com a área, a partir de seus interesses. Alguns destes foram criados pelas Nações Unidas após a Segunda Guerra e passaram a influenciar, sobretudo, as políticas sociais e educacionais brasileiras.

Dentre eles merecem destaque: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (*World Bank*), as Organizações das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), o Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD), dentre outros órgãos.

Na abordagem tradicional de avaliação de políticas, em geral a preocupação volta-se para a efetividade, alcance das metas, aferição dos resultados esperados e não esperados dos programas, a eficácia, à eficiência, desempenho e à *accountability*³³ da gestão pública.

Usualmente apreciam-se os programas já implementados fazendo referência aos impactos efetivos. Questionam-se os déficits de impacto e os efeitos colaterais indesejados a fim de evidenciar as consequências para ações e programas futuros. Caso os objetivos do

³³ O termo *accountability* não encontra tradução literal na língua portuguesa, mas tem sido utilizado como sinônimo de: responsabilização, prestação de contas, fiscalização. Esse termo tem ligação direta com regimes democráticos, uma vez que não há transparência e responsabilização do Estado e governantes em regimes ditatoriais.

programa tenham sido atendidos exitosamente, o ciclo político pode ser suspenso ou chegar ao fim, caso ainda seja evidenciado questões a serem superadas é realizada à iniciação de um novo ciclo, isto é, uma nova fase de percepção e definição de problemas.

A avaliação visa à tomada de decisões para melhorar o que já existe, seja por intermédio de alterações, a fim de corrigir possíveis distorções, seja através de acréscimos, suprimindo prováveis omissões. Tudo isso deve ser, necessariamente, objeto de consideração da equipe na fase de planejamento de um projeto e na sua execução (VIANNA, 2005, p. 100).

De acordo com Costa e Castanhar (2003, p. 972): “o propósito da avaliação é guiar os tomadores de decisão, orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou programa” Com isso, a fase da avaliação é imprescindível para o desenvolvimento e a adaptação contínua das formas e instrumentos de ação pública (FREY, 2000, p. 229).

Ala-Harja e Helgason (2000, p. 8) compreendem o termo avaliação como: “a avaliação dos resultados de um programa em relação aos objetivos propostos”. Os autores ainda contextualizam que o Comitê de Assistência ao Desenvolvimento da OCDE assinala que o objetivo de uma avaliação é identificar o alcance dos objetivos, a eficiência, efetividade, impacto e sustentabilidade do desenvolvimento, para auxiliar no processo de tomada de decisões. “Já Garcia define avaliação como:

Uma operação na qual é julgado o valor de uma iniciativa organizacional, a partir de um quadro referencial ou padrão comparativo previamente definido. Pode ser considerada, também, como a operação de constatar a presença ou a quantidade de um valor desejado nos resultados de uma ação empreendida para obtê-lo, tendo como base um quadro referencial ou critérios de aceitabilidade pretendidos. (GARCIA, 2001, p. 31).

Para o autor Thoenig (2000) o uso da avaliação é orientado para ação, objetivando prioritariamente fornecer informação, contudo grande parte das informações provindas das avaliações, ainda são pouco utilizadas na perspectiva de promoção de mudanças reais. No caso das reformas do setor público, evidenciamos que nenhuma iniciativa foi lançada para avaliar as reformas, ao contrário, “pode-se encontrar um relativo ceticismo para com a avaliação, particularmente, entre praticantes bem informados e experientes em reforma da gestão pública, alguns até mesmo expressam uma resistência à avaliação que parece predominar no seu próprio governo” (THOENIG, 2000, p. 55).

Nessa perspectiva é importante ressaltar que as avaliações podem gerar sentimentos de repulsa e antipatia entre os governantes, executores e gerentes de programas e projetos, porque os resultados/informações colhidos durante o processo podem demonstrar as

limitações das políticas e ocasionar constrangimentos públicos, sendo até mesmo utilizados pela imprensa para medir sucesso/fracasso, diminuir e/ou reprovar a forma de atuação da gestão. Esse é um dos motivos pelo qual a avaliação de políticas nem sempre ocupa um lugar de destaque e notoriedade.

Corroborando com a discussão Ala-Harja e Helgason (2000) ressaltam que as avaliações são malvistas por representarem um universo de muitas expectativas e poucas realizações. E no interior de algumas instâncias a avaliação representa um modismo, que gera cada vez mais burocracia e poucos resultados concretos.

Os tipos de avaliação são variados, e algumas delas podem ser identificadas a partir do sujeito que a avalia e dos que participam do processo de avaliação. A avaliação interna é aquela executada no interior da instituição, conta com a colaboração de pessoas que participam direta ou indiretamente do programa/projeto. As avaliações realizadas pelas próprias equipes governamentais, por exemplo, são caracterizadas como sendo de cunho interno e são permeadas por complexidades.

Há uma gama de estímulos e incentivos para que tais avaliações optem por fornecer resultados que apresentem o sucesso do programa ou, ainda, que possam minimizar seus elementos de fracasso. Essa manipulação dos resultados ocorre em razão de diversas questões, entre elas a manutenção de empregos, o interesse das burocracias em aumentar suas margens de poder e de gasto. Por essas questões, essas “avaliações” possuem valor avaliativo duvidoso, ainda que sirvam como instrumentos importantes de pesquisa para estudos de avaliação, mais propriamente avaliações de eficácia (ARRETCHE, 1998, p. 37-38).

Por essas e outras razões, existem diversas discussões sobre cenários ideais para avaliação, e um deles dialoga com a importância dos órgãos independentes objetivarem tornar as avaliações isentas. A avaliação externa é aquela realizada por especialistas de fora da instituição responsável pelo programa. Tanto a avaliação interna como a externa apresentam vantagens e desvantagens, e é preciso salientar que a avaliação externa não gera uma neutralidade absoluta, pois essa é uma ideia ultrapassada e ilegítima.

O espaço acadêmico, por exemplo, proporciona uma postura crítica, distanciada e repleta de rigor científico, todavia isso não quer dizer que seja um espaço de neutralidade como algo essencial a pesquisa, mas sim o fato de sua preocupação se voltar para o estabelecimento de relações empíricas entre fenômenos ou variáveis, que não estão desprovidas de valores, vontades e necessidades do pesquisador e do contexto que ele está inserido. O mais importante nessa atividade é olhar o objeto, os fenômenos e o contexto por meio de uma postura crítica, não o fazer conduzir necessariamente a uma posição conservadora.

Ainda existem discussões sobre outras formas de avaliação, entre elas a mista, que combina os dois tipos anteriores, e a avaliação participativa, usada especialmente em projetos de pequeno porte, prevendo a participação dos beneficiários em todas as etapas de planejamento, execução e avaliação. Essa modalidade não objetiva fornecer dados acerca do impacto de um programa, mas sim identificar e fortalecer a opinião/percepção dos usuários/participantes (SPINK, 2001; ABMA, 2004, KAYANO; CALDAS, 2002).

Derlien (2001) define que a avaliação possui três funções principais: informação, realocação e legitimação e que estas funções mudaram conforme as novas necessidades da sociedade entre os anos 1960 e 1990. Nos anos 1960, a ênfase política da avaliação de políticas públicas tinha como principal função fornecer informação. O foco era a melhoria contínua dos programas, e os gestores utilizavam a avaliação como ferramenta para fornecer *feedbacks*.

Nos anos 1980, a função primordial da avaliação passa a ser a realocação, com o objetivo de promover uma aplicação mais racional dos recursos de acordo com o orçamento disponível (DERLIEN, 2001; ALA-HARJA; HELGASON, 2000). Já na década de 1990, a perspectiva política da avaliação dialoga com o processo de legitimação. Conforme os autores Derlien (2001) e Faria (2005) essa mudança ocorreu devido a fatores político-econômicos, sobretudo devido aos novos atores/avaliadores que passam a trabalhar como auditores, privilegiando a medição dos resultados a partir da influência da nova administração pública.

A partir da década de 1990, na América Latina, iniciamos um processo de indagações acerca do tamanho e eficiência do setor público, isso favoreceu novas iniciativas para pensar processos de avaliação (MOKATE, 2002). Dentre as razões que buscaram dialogar com a perspectiva de efetividade e que fomentaram a demanda por novas formas de avaliar, a partir dos anos 90, podemos destacar:

“a crise fiscal que diminuiu a capacidade de gasto dos governos e aumentou a pressão por maior eficiência; o fim do processo inflacionário, que reduziu as receitas financeiras dos governos e expôs os problemas das finanças públicas; o aprofundamento da democracia, que trouxe novos atores sociais e reivindicações aos governos; a longa crise econômica brasileira que aumentou a desigualdade social e a busca por programas sociais públicos; a desestruturação da função de planejamento, que deixou os governantes sem elementos de informação e avaliação; a redução da ajuda externa e a pressão dos organismos internacionais de fomento pela aferição dos resultados dos programas sociais por eles financiados (RAMOS; SCHABBACH, 2012, p. 1274)”.

Dentro desse contexto, o Estado brasileiro passou a redefinir sua forma de atuação diante das novas demandas e restrições. Conforme Faria (2005) entre os anos 1980 e 1990, a

avaliação das políticas públicas foi inserida na perspectiva de contribuir para a reforma do setor público, privilegiando duas questões básicas:

a adoção de uma perspectiva de contenção dos gastos públicos, de busca de melhoria da eficiência e da produtividade, de ampliação da flexibilidade gerencial e da capacidade de resposta dos governos, bem como de maximização da transparência da gestão pública e de responsabilização dos gestores, em um processo no qual o “consumidor” dos bens e serviços públicos estaria, supostamente, em primeiro plano. O segundo propósito ou expectativa é de que tais reformas pudessem contribuir para uma reavaliação da pertinência das organizações governamentais preservarem todo o seu leque tradicional de atribuições, prevalecendo um contexto de valorização da provisão privada de bens e serviços (FARIA, 2005, p. 99).

Assim, a avaliação nesse período conquistou centralidade na medida em que era utilizada para fornecer credibilidade ao processo de reforma e sustentabilidade política e de diminuição das funções do Estado e governo, através do deslocamento das atribuições e dos serviços para as esferas subnacionais, e ainda pela via da privatização (ALA-HARJA; HELGASON, 2000; FARIA, 2005). Rodrigues (2008) em diálogo com Faria (2005) ressalta também a relação direta das avaliações com as agências financiadoras:

A relevância dada ao tema a partir dos anos 1990 deveu-se, principalmente, à situação de dependência do país frente às agências financiadoras internacionais, como o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, que passaram a exigir, com mais critério, a elaboração de sistemas de monitoramento de avaliação dos projetos por eles financiados. Neste contexto, sobressaem-se a abordagem gerencialista e uma concepção instrumental da avaliação, cuja função é medir, acompanhar e “avaliar” o êxito das reformas administrativas norteadas pelos princípios e valores neoliberais (RODRIGUES, 2008, p. 8).

Ainda conforme Rodrigues (2008) as influências desses organismos modelam e afetam diretamente a forma de avaliação no país, já que estes por serem responsáveis pela concessão dos financiamentos impõem seus próprios critérios e estratégias para aplicação dos recursos, as suas prioridades e os indicadores de avaliação. Realizam nesse sentido avaliações com baixa capacidade de subsidiar resultados extensivos e com profundidade.

Avançando um pouco mais na discussão, conforme Cotta (2001, p. 91), ao longo do tempo a avaliação tem sido classificada “em razão do seu *timing* (antes, durante ou depois da implementação da política ou programa), da posição do avaliador em relação ao objeto avaliado (interna, externa ou semi-independente) e da natureza do objeto avaliado (contexto, insumos, processo e resultados)”.

A avaliação antes (*ex ante*), por exemplo, é muito estimada no interior de programas que são financiados por organismos multilaterais, especialmente nas questões de

infraestrutura econômica e desenvolvimento urbano. Essas avaliações expressam principalmente análises de custo-benefício, de custo-efetividade, das taxas de retorno econômico dos investimentos previstos (LOBO, 1998).

A avaliação classificada como intermediária ou formativa, é realizada durante a implementação de um programa, com o objetivo de adquirir mais conhecimento no decorrer do processo que se pretende fortalecer. A sua função é fornecer alicerce e contribuir com a gestão, implementação e o desenvolvimento do programa. A ênfase é especialmente na aplicabilidade direta dos resultados (ALA-HARJA; HELGASON, 2000).

As avaliações realizadas posteriormente à implementação do programa (ex post ou somativas), objetivam dialogar a partir dos impactos e processos, estudando a eficácia e o julgamento do valor geral do programa. A aplicabilidade direta dos resultados se torna inferior à objetividade e a credibilidade dos achados, estes apanhados são bem mais importantes. (LOBO, 1998; ALA-HARJA; HELGASON, 2000).

Mokate (2002) compreende que nas diversas definições acerca da avaliação, existe uma falha sobre a compreensão dos conceitos: “valor” e “mérito”, pois em geral focam exclusivamente na verificação do cumprimento de um plano e se os objetivos foram atingidos, supondo que o plano e os objetivos já possuem um valor reconhecido e aceito em si. Nesse estilo de avaliação o foco é apenas compreender se os objetivos foram ou não atendidos, deixando à margem do processo de avaliar, outras questões fundamentais, como conjuntura social, cultural e política, por exemplo.

Costa e Castanhar (2003, p. 973) corroboram afirmando que na literatura de avaliação de políticas públicas a forma de avaliar distingue-se por meio do estilo e critérios de avaliação, entre eles os mais comuns são: eficácia, eficiência e efetividade (impacto), sustentabilidade, análise custo-efetividade, satisfação do usuário, utilizados de acordo com os objetivos, a abordagem e os métodos e técnicas de avaliação. A aplicação desses critérios está diretamente atrelada à operacionalização para identificar e quantificar os resultados obtidos em geral por meio de indicadores.

Acerca dos objetivos de uma avaliação de política pública, no geral existem três modalidades: avaliação de metas, avaliação de processos e avaliação de impacto (GARCIA, 2001; CARVALHO, 2003; COSTA; CASTANHAR, 2003).

A avaliação de metas objetiva mensurar o grau de êxito alcançado por um programa/projeto. Trata-se, portanto de uma avaliação ex post, já que pressupõe a atribuição de valores somente a partir do alcance/fracasso das metas.

A avaliação de processo propõe identificar barreiras na elaboração dos

procedimentos, acompanhar a execução durante a implantação do programa, identificar obstáculos à sua implementação, e gerar informações que possibilitem uma possível reprogramação, através do registro de variações e alternativas. Essa avaliação se realiza conjuntamente ao desenvolvimento do programa, portanto, o uso das informações produzidas possibilita incorporar mudanças ao seu conteúdo (CARVALHO, 2003; COSTA; CASTANHAR, 2003).

A avaliação de impacto, de acordo com Carvalho (2003, p. 186), “é aquela que focaliza os efeitos ou impactos produzidos sobre a sociedade e, portanto, para além dos beneficiários diretos da intervenção pública, avaliando-se sua efetividade social”. Essa avaliação considerada *ex post* possibilita diagnosticar as mudanças que ocorreram e em que medida estas mudanças foram positivas e desejadas. Todavia, não basta diagnosticar as mudanças é preciso também compreender a relação causa-efeito entre as ações de um programa e o resultado final obtido; entre essas e a ação pública realizada através da política (GARCIA, 2001; CARVALHO, 2003; COSTA; CASTANHAR, 2003).

Os programas de pós-graduação PPGAPP e MAPP conforme ressaltado no campo metodológico da pesquisa e no sub capítulo de avaliação em profundidade, através de seus pesquisadores e docentes, tem tentando balizar a construção de uma proposta contra hegemônica.

A avaliação em profundidade se constitui como um novo paradigma teórico metodológico que ultrapassa a ideia de avaliação de eficiência, eficácia e efetividade, adentrando o contexto em que se inserem as políticas públicas desde a sua construção no contexto mais amplo até a sua adaptação/readaptação no contexto mais particular de um município ou de um espaço/equipamento, por exemplo, na tentativa de entender e desvendar as dimensões mais complexas que nem sempre são notabilizadas nas avaliações hegemônicas amplamente difundidas no contexto brasileiro.

5. A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: PROJETOS EM DISPUTA

Há certas coisas que um ser humano não pode ficar sem. Liberdade, respeito, educação e segurança, por exemplo, são tão importantes quanto comida e abrigo. Essas coisas fazem um ser humano ter uma vida que vale a pena ser vivida (ZIRALDO, 2008).

Existem projetos de sociedade em disputa, concepções de educação também. São projetos antagônicos na perspectiva social, política, econômica, ética e ambiental. Abre-se, assim, um flanco de contradições que contribuem para potencializar o debate na perspectiva ora do capital, ora dos trabalhadores, em outras palavras: a decisão de permanecer na hegemonia ou na escolha de travar uma luta contra hegemônica.

Conforme Carvalho (2008, p. 21) no cenário contemporâneo tem-se em disputa, no interior do sistema do capital, dois projetos políticos com perspectivas distintas e até mesmo com dimensões antagônicas, no tocante aos direitos e às políticas públicas.

Vera Telles (1999) ao se reportar a esse contexto contraditório da sociedade brasileira, ressalta que o nosso atual campo político é constituído pela convergência de várias temporalidades: o legado de um passado excludente, os movimentos sociais, as reivindicações por direitos e as promessas de uma cidadania ampliada, a reestruturação produtiva e a redefinição do poder regulador do Estado em um mundo globalizado, o que projeta as políticas sociais no centro da crise e da redefinição dos modos de regulação social.

A concepção de educação proposta no presente estudo será aquela entendida enquanto prática social, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, fundamentando-se em embates e disputas que representam distintas concepções de homem, de mundo e de sociedade (DOURADO, 2007).

No processo de construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática a educação deve ser reconhecida como um direito inalienável de todos os seres humanos, devendo, portanto, ser ofertada a toda e qualquer pessoa. A educação é assim reconhecida enquanto “um direito social proeminente, como um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis” (MACHADO; OLIVEIRA, 2001, p. 56).

Ainda conforme os autores “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).

O texto constitucional ressalta em seu artigo 6^o, que: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a

previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da Constituição” (BRASIL, 1988)

Acerca desses direitos sociais elencados no art. 6^o da Constituição, José Afonso da Silva assinala que:

[...] são prestações positivas proporcionadas pelo Estado, direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade (SILVA, 2005, p. 286).

A educação, nesse contexto legal, é reconhecida como um direito fundamental da pessoa e tem como objetivo a garantia ao pleno desenvolvimento, à preparação para a cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205, da CF). Entre os seus objetivos ainda expressos no Art. 205 da Constituição Federal, ressaltamos que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Assim a educação representa, no seu sentido amplo, tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e em sentido estrito, a instrução e o aperfeiçoamento de competências e habilidades (VIANNA, 2006, p. 130).

A educação nessa perspectiva é um dos processos mais eficazes para tornar humano os seres humanos. Isto significa dizer que a educação não apenas se caracteriza como um direito fundamental da pessoa, mas também o seu elemento constitutivo.

A educação enquanto direito social e humano ganhou visibilidade durante o século XX, por ser o período de ampliação e reconhecimento dos direitos de cada ser humano. Na análise histórica educacional brasileira é possível evidenciar um conjunto de documentos e legislações elementares para a produção das Políticas Educacionais do país. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 é considerado um marco na definição de prioridades e metas educacionais que demandavam efetivação.

“A renovação educacional no início da Segunda República estava alicerçada nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira” (SANDER, 2007, p. 28).

O documento, como o próprio título faz referência, foi o pioneiro e notável instrumento de regulamentação da situação educacional brasileira, servindo como base política e de modernização que alicerçaria a sociedade e motivaria o surgimento de leis para reger a educação brasileira contemporânea. O documento enaltece também o exercício dos

direitos dos cidadãos brasileiros no que se refere à educação, dentre eles merecem destaque: a educação pública, a escola única, a laicidade, gratuidade e a obrigatoriedade da educação. Conforme os educadores integrantes do movimento:

Era preciso, pois, imprimir uma direção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou consigo os educadores de mais destaque, e levá-lo a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional (INEP, 1984).

Ainda no século XX a Constituição de 1934, declara, pela primeira vez, no seu Art. 140 que: “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. Ou seja, a ideia da educação como direito só ganha visibilidade no cenário brasileiro nesse período, e principalmente através dessa constituição.

A Constituição de 1934 inaugura, em âmbito nacional, a educação como um direito declarado. E, excetuados os casos em que a força se sobrepôs à lei e ao arbítrio ao direito (ainda que textualmente mantido em vários itens, como no caso da educação escolar primária), as constituições posteriores não fizeram mais do que manter, ampliar ou recriar este direito declarado (CURY; HORTA; FÁVERO, 1996, p. 25).

Contudo, sabemos que por longos anos vigorou no sistema educacional brasileiro, uma verdadeira exclusão da grande massa popular e a garantia de direitos educacionais favorecia somente à elite brasileira. Além disso, a genérica denominação “direito de todos”, em realidade, favorecia somente àqueles cuja matrícula em estabelecimentos de ensino estivesse assegurada.

Conforme Ribeiro (1989) ao referir-se a esse período excludente, afirma que éramos um país de doutores e analfabetos, uma vez que possuíamos cursos superiores somente para alguns privilegiados, e não havia incentivos à formação de professores e ainda insuficientes recursos para a escola pública.

A campanha em defesa da escola pública foi um movimento “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 os seus principais protagonistas podemos citar o sociólogo Florestan Fernandes, e os educadores Anísio Teixeira e Paulo Freire. No final dos anos 1950, o educador brasileiro Anísio Teixeira posiciona-se com a seguinte reflexão:

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a protegidos), e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras (TEIXEIRA, 1957, p. 80).

Somente com a Constituição de 1988 e a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi possível normatizar o sistema educacional brasileiro a partir da conjuntura anteriormente descrita, visando garantir acesso igualitário e universal a todos os cidadãos.

Hoje a LDB é a principal lei que orienta, define e regulariza a política de educação nacional com base na influência dos pioneiros da educação, e nos princípios presentes na Constituição Federal. A referida lei vivenciou ao longo dos anos diversas reformulações³⁴ até o modelo atual, e que ainda comporta alterações, medidas provisórias, projetos de lei, decretos presidenciais, a depender do governo vigente. São mudanças de toda ordem: adição ou reestruturação de componentes curriculares, ampliação da obrigatoriedade, inclusão de dias comemorativos, redefinição de conceitos e papéis, compressão de educação profissional, entre outros. Tais mutações na lei, cujas consequências nem sempre é possível prever, fazem parte do pacote de mudanças que os governos realizam no âmbito das políticas públicas, em especial a educacional.

Nesse contexto é fundamental ressaltar que o processo legal de construção da atual LDB foi bastante complexo, pois havia dois projetos em disputa. Um tinha forte participação da sociedade civil, enquanto o outro uma presença acentuada do Executivo. Por isso, foi imprescindível intensa negociação do qual participaram inúmeros segmentos organizados da sociedade brasileira, com interesses distintos e concepções diferentes acerca da garantia dos direitos dos cidadãos e da qualidade do ensino.

No cenário contemporâneo também é possível evidenciar que existem projetos distintos em disputa, e que estes interferem diretamente na forma de pensar e fazer educação e política pública. Esses projetos se caracterizaram pelo antagonismo de concepções acerca das responsabilidades do Estado para com o sistema de ensino.

Fatores complexos como: acesso, permanência, qualidade, inclusão, equidade, e níveis de investimento na educação, são questões que possuem olhares e abordagens

³⁴A LDB foi prevista pela primeira vez na Constituição de 1934, contudo só foi regulamentada em 1961 no governo João Goulart, seguida por uma versão em 1971 do governo Emílio Garrastazu Médici, que vigorou até a promulgação da mais recente em 20 de dezembro de 1996, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

diferenciadas a depender do projeto socioeconômico em disputa. É relevante compreender que educação e o direito à educação, como os demais direitos sociais no Brasil, estão todos em disputa. Sempre estiveram.

O baixo nível socioeconômico da população, que reproduz continuamente os ciclos de pobreza, marginalização e exclusão social, são verdadeiros entraves para que a educação no Brasil se desenvolva com qualidade e sem deficiências de ordem social, política, econômica e cultural. Conforme Saviani (1987) a compreensão do sistema educacional brasileiro exige que não se perca de vista a totalidade social da qual o sistema educativo faz parte.

Historicamente, por exemplo, a escola brasileira surgiu para atender os objetivos do ideário liberal, organizando-se posteriormente como sistema de ensino a partir do século XIX, apesar de já existir, como missão, desde o Brasil Colônia³⁵. Durante o Império, restou-se constatada, o lastimável estado da instrução pública no país. Por isso, já no início da República, Ruy Barbosa afirmou não poder o Brasil se considerar uma nação livre e civilizada, de tão ruim que era o ensino público.

A essa escola brasileira, definida a partir dos ideais liberais, foi confiada à missão de redimir os homens do seu pecado historicamente duplo: a ignorância (miséria moral) e a opressão (miséria política) (ZANOTTI, 1972). Conforme Cunha (1975) essa missão foi apoderada pela lógica capitalista, como a possibilidade real e efetiva de classificar os indivíduos das diferentes classes sociais, conforme suas motivações e potencialidades inatas (CHRISTOFARO, 1999).

A crença nessa escola redentora, apoiada nos ideais liberais e apoderada pelo sistema capitalista, marcou a sistematização e organização do sistema educacional brasileiro, que ao longo do tempo vivenciou diversos movimentos de reformas. Todos eles visando executar satisfatoriamente essa missão, e superar a ineficiência do próprio sistema.

Logo nesse período é possível identificar que a articulação das concepções se sustentam em práticas e meios que favorecem os interesses, ideologias e princípios do grupo social dominante, tornando-se ao longo do tempo propósitos e valores coletivos do senso comum. É através dessa ideologia compartilhada pelo conjunto de sociedade que as lógicas liberais vão se tornando hegemônicas, o que favorece a burguesia que além de classe dominante, também passa a se estruturar como a classe dirigente.

³⁵ Período em que os jesuítas implantaram no Brasil as bases estruturais de funcionamento da escola tradicional brasileira, visando, sobretudo converter os indígenas a fé católica e disseminar os valores liberais, através da catequese e instrução, e ainda utilização da sua mão de obra para favorecer o modelo econômico da época de agro exportação e monocultura latifundiária.

Conforme Saviani (1986) a escola arquitetada no século XIX tinha a concepção de assegurar o direito à educação para todos com qualidade, gratuidade e laicidade, objetivando que os indivíduos das classes subalternas, uma vez instruídos, se ajustassem aos projetos desenvolvidos pelas classes dominantes com a compreensão de que a instrução converteria os “súditos em cidadãos”.

Somente no século XX, foi observado que o projeto educacional com concepções tradicionais havia fraquejado na sua ideia inicial, e foi então substituído pelo da Escola Nova, cujos postulados dialogam com a concepção humanista moderna. Contudo, a escola pública, sem os recursos financeiros e humanos necessários para aderir e acolher o que promulgava a pedagogia nova carregou consigo apenas os postulados (SAVIANI 1986).

Esse projeto humanista também entra em crise a partir dos anos 1945 e em meados da década de 1960 inicia-se uma articulação com a concepção tecnicista de educação, que novamente foi considerada importante para favorecer o projeto social e econômico do país. Nesse período também surge movimentos contra hegemônicos apoiando-se na tendência dialética, e iniciando reflexões acerca do modo de produção capitalista que se sustenta na contradição capital-trabalho.

Sendo o saber força produtiva e sendo a sociedade capitalista caracterizada pela propriedade privada dos meios de produção, a classe que os detêm empenha-se na apropriação do saber, desapropriando-o da classe trabalhadora. Sendo impossível a apropriação exclusiva do saber, já que a contradição inerente à sociedade capitalista é insolúvel no seu âmbito, a classe capitalista sistematiza o saber de que se apropria e o devolve parcelado ao trabalhador. Assim, fazendo, detém a propriedade do saber relativo ao conjunto do processo produtivo restando ao trabalhador apenas o saber correspondente à parcela do trabalho que lhe cabe executar (SAVIANI, 1987).

Nesse contexto o movimento de articulação das classes subalternas, na sociedade civil e política, buscou valer-se da educação como portal para a ascensão social e entrada no mercado de trabalho. É possível evidenciar que a estrutura e o funcionamento do sistema educacional refletem até os dias atuais as ambiguidades e contradições da própria ordem social.

O acúmulo de riqueza, por exemplo, é antagônico a situações como o alto nível de desigualdade humana, a privação de direitos, o analfabetismo e a pobreza. A classe trabalhadora do país até hoje dispõe de uma renda que impossibilita suprir todas as suas necessidades básicas, e mesmo com o auxílio de políticas públicas, tais necessidades nem sempre são satisfeitas a contento. Temos visto ao longo dos anos a incapacidade do sistema capitalista de garantir o equilíbrio social e ambiental no mundo. Ainda assim é importante ressaltar que:

A simples crítica ao Capitalismo não oportuniza a sua melhoria, tampouco estimula a criação de estratégias e instrumentos com capacidade de ampliar as condições de vida qualitativa. É necessário identificar as suas contradições para se oportunizar a melhoria devida para os povos, especialmente aqueles nos quais se vislumbra pouca ou nenhuma ação institucional e social capaz de assegurar parâmetros mínimos de dignidade (AQUINO, 2016, p.113).

O capitalismo insiste, neste cenário contemporâneo, no uso desmedido, insensato, e egoísta da razão quando favorece ideologias de redução do Estado, com o uso de estratégias destinadas aos fins e não aos meios, para manter a qualquer custo o fluxo de capital em movimento.

É hediondo o conceito de reduzir e/ou eliminar direitos sociais conquistados historicamente, que foram consagrados no período da democratização do país, e ainda no período em que foram realizadas tentativas de construir um Estado de bem-estar social, baseados na afirmação de que esse projeto não cabe no orçamento brasileiro. A literatura demonstra que na década de 1950, projetos semelhantes surgiram nos países desenvolvidos em momentos em que estes gozavam de uma economia muito semelhante ao que o Brasil tem hoje. O que não se encaixa na economia brasileira contemporânea é a estrutura regressiva tributária do país, uma vez que a população mais rica do Brasil paga proporcionalmente muito menos impostos que a população mais pobre.

Em um momento de crise, como o vivenciado atualmente, que teve início em meados de 2014 com graves consequências como: a forte recessão econômica, altos índices de desemprego, recuo no produto interno bruto (PIB) e contração da economia, aumento intenso do endividamento, somada à queda nos preços das commodities e aliada a uma crise política, o ideal seria usar esta conjuntura não para aniquilar os direitos sociais, mas utilizar-se dela para refletir formas de saída desse cenário, entre elas possibilidades ligadas a refinanciamento das dívidas e a modificação da estrutura tributária, tornando-a consequentemente mais progressiva e justa.

O gasto público e estatutário não pode ser comparado com um orçamento doméstico, pois a redução do gasto público irá necessariamente gerar um aumento da poupança pública, no entanto, isso depende da conjuntura. É possível que o governo poupe e desencadeie um processo que levará o setor privado a poupar também. Nesse sentido o governo vai arrecadar menos.

O ajuste fiscal geralmente é sugerido em momentos de expansão, a partir de uma análise macro dos processos. O economista John Maynard Keynes, evidenciou que a grande depressão, na década de 1930, resultou em grande parte da tentativa dos Estados em executar o orçamento público como se fosse um orçamento doméstico.

Regulamentar o imposto sobre pessoa jurídica, alíquota de imposto de renda maior para faixas salariais, acima, por exemplo, de R\$ 6.000,00, alíquota maior para a herança, impostos mais progressivos para o patrimônio rural em larga escala dos latifundiários, o mesmo valeria também para o grande patrimônio urbano e as grandes fortunas. Essas são apenas algumas das possibilidades e caminhos que o país poderia investir para enfrentar a crise, em vez de concentrar esforços na retirada de direitos da população, principalmente a mais vulnerável.

Sabemos que a política fiscal não pode ser neutra, então ela escolhe quem irá prosperar e quem irá definhar. Se investirmos em uma política anticíclica e em um sistema tributário progressivo, teremos maiores chances de alcançar prosperidade social. Mas se continuarmos a investir na política pró-cíclica e no sistema regressivo ampliaremos a concentração de renda e a consequente desigualdade social no país.

Ao que parece a opção conservadora é continuar cortando gastos com políticas públicas, e a equação é simples e impiedosa: se a receita permanecer ruindo mandaremos os mais pobres pagarem. Além disso, a figura do estado-providência perde gradativamente espaço para o mercado e às multinacionais, como nos relembra Sen “a natureza da economia moderna foi substancialmente empobrecida pelo distanciamento crescente entre ética e economia” (SEN, 1999, p. 23)

As forças democráticas, nas suas múltiplas formas de organização, não conseguem interferir, de forma decisiva, nos rumos da política econômica brasileira, que, disciplinadamente, segue a Agenda de Washington / Wall Street, sob o monitoramento das instituições financeiras multinacionais: FMI, BIRD, BID (CARVALHO, 2008, p. 21).

Por ser um sistema infinitamente contraditório e promover exacerbadas desigualdades, aprofundadas no início do século XXI e com a roupagem neoliberal, o autor Piketty realiza algumas indagações pertinentes:

Será que podemos imaginar para o século XXI uma superação do capitalismo que seja ao mesmo tempo mais pacífica e mais duradoura, ou deveríamos apenas esperar pelas próximas crises ou pelas próximas guerras, verdadeiramente mundiais dessa vez? Com base nas evoluções e nas experiências históricas que apresentamos aqui, quais instituições e políticas públicas permitiriam regular de maneira justa e eficaz o capitalismo patrimonial global no século que se inicia? (PIKETTY, 2014, p. 459).

Temos evidenciado que o capitalismo não consegue garantir a equidade, a estabilidade política, o fortalecimento da participação e da democracia, a distribuição de

renda, a utilização dos recursos naturais e ambientais de forma harmoniosa, muito menos o compromisso com as futuras gerações, ou o direito da atual geração, porque a sua base está fundamentada no lucro, como objeto principal, que deve ser alcançado a qualquer custo.

Essa ascensão desenfreada do econômico a um patamar de prioridade absoluta compromete, sobretudo, as conquistas fundamentais da humanidade que foram adquiridas ao longo do tempo, por meio de muitas lutas, alianças, pactos e compromissos coletivos.

Ainda assim países como Alemanha, Suécia, França e Itália apresentam preocupação real com essas e outras questões fundamentais da contemporaneidade, buscando promover um estado social que possibilite a redução dos níveis de desigualdade, e uma maior compreensão dos serviços e políticas públicas, ao contrário do Brasil, que vem extinguindo possibilidades de suporte aos cidadãos, sobretudo, a classe trabalhadora pobre e vulnerabilizada deste país.

Além disso, como já destacado anteriormente, o Brasil carrega a marca histórica da exclusão, reafirmada pela grande desigualdade social que gestou o país, desde a época da sua colonização até os dias atuais, e nitidamente essa é uma barreira longe de ser superada.

Não obstante, tenhamos prosperado a partir da segunda metade do século XX, viabilizados pela definição da educação como direito de todos, ainda estamos distante da sua plena efetivação. A legitimidade e o reconhecimento do direito humano à educação têm sido alvo de discussões e acirradas disputas nos campos político e social, sobretudo oportunizados pela árdua luta de democratizar a educação pública, em termos de acesso, permanência e qualidade de ensino.

5.1 Educação nos moldes neoliberais

No reino dos fins tudo tem um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode pôr-se em vez dela qualquer outra coisa como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo preço, e, por conseguinte não permite equivalente, então tem ela dignidade. As coisas têm preço, o homem tem dignidade (KANT, 1973, p. 77, grifos nossos).

No cenário contemporâneo, em razão do chamado novo ordenamento econômico e social do capital internacional, o horizonte de desigualdades sociais aprofunda-se, produzindo uma complexa engrenagem de relações sociais e políticas, incentivadas pelo constante processo de dominação e exploração econômica da conjunta neoliberal.

O termo neoliberalismo compreende políticas liberais adotadas por governos nacionais desde o final do século XX, inspiradas no modelo clássico de liberalismo,

expressando uma retomada, a partir dos anos 1970, do liberalismo clássico, ou seja, seria um novo liberalismo, com novas roupagens que intervêm na sociedade de diversas formas, especialmente no âmbito econômico.

Em virtude da ascensão da concentração de riquezas, os chamados ajustes neoliberais e às políticas econômicas decorrentes da globalização viabilizaram, sobretudo, a exclusão de dois terços da humanidade em relação aos seus direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde e educação. (FRIGOTTO, 1996).

Atilio Boron, sociólogo argentino, sustenta serem as políticas neoliberais presididas por uma dupla articulação. Por um lado, a satanização do Estado; o Estado é tido como o diabo, responsável por todas as desgraças e infortúnios que afetam a sociedade capitalista. Por outro lado, a exaltação e santificação do mercado e da iniciativa privada, vista como a esfera da eficiência, da probidade e da austeridade, justificando a política das privatizações. O resultado é um Estado cada vez mais submetido aos interesses econômicos e políticos dominantes, renunciado a importantes graus de soberania nacional, em um contexto no qual há ampla prevalência do capital financeiro, ou uma “financeirização da economia”, nas palavras de Mattoso (IAMAMOTO, 2003, p. 35).

Falar das políticas neoliberais é compreender a concepção de mercado como referência fulcral da organização da sociedade e da economia, e entender que a redução crescente do Estado no campo social, e conseqüentemente das políticas sociais, afeta diretamente a materialização e o exercício dos direitos humanos no país, e por outro lado fortalece continuamente o campo mercadológico.

A ofensiva neoliberal no campo das políticas sociais procura transferir as políticas públicas para a esfera privada. Contudo, este “enxugamento do Estado” só é incisivo aos direitos dos cidadãos; pois em relação ao capital, o Estado pratica uma política de proteção e de financiamento, exaltando o mercado. O cidadão fica reduzido à condição de consumidor e a questão social se agrava (ZAMBOM, 2013, p. 9).

Conforme Carvalho *et al* (2010, p. 243) no Brasil, nos últimos vinte anos, no ciclo dos chamados ‘governos de ajuste’, no interior da expansão do capital mundializado, as políticas públicas menosprezam a perspectiva de universalização de direitos, conquistados nos processos de democratização, em especial na Constituição Cidadã de 88, convertendo-se em políticas compensatórias.

No Brasil, o Estado vem assumindo políticas sociais compensatórias, buscando amortecer os efeitos sociais imediatos das políticas de ajuste, empreendidas nos últimos anos. Tais políticas sociais são marcadas por uma perspectiva assistencialista, de curto prazo, sem a devida avaliação do seu foco de ação, restritas a situações localizadas, voltadas a mitigar a miséria, esta gestada nos processos de acirramento das desigualdades e ampliação da pobreza. Assim, esse Estado mantenedor dos processos de ajuste – responsáveis pela exclusão de amplos e crescentes contingentes da população brasileira – é o mesmo que “compensa”,

pontualmente, os segmentos mais excluídos e mais miseráveis (CARVALHO, 2008, p. 23).

Além disso, a introdução de políticas sociais de cunho neoliberal atingiu de forma contundente as agendas democráticas dos países de Terceiro Mundo, em razão do agravamento de problemáticas sociais caracterizados pela extrema pobreza, analfabetismo, doenças, decadência regional e urbana, desemprego e narcotráfico (BORON, 1996).

Considere-se aqui que, no momento de construção e lapidação da pesquisa, foi sendo concretizado no país “[...] um processo de gravíssima ruptura democrática, [...] representando um risco sem precedentes aos direitos sociais, educacionais e de cidadania” (EDITORES, 2016, p. 329). Ainda conforme o autor:

No desmonte anunciado das políticas sociais voltadas aos setores populares, [...] a limitação de gastos impedirá o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), entre elas e, sobretudo, a efetivação da educação obrigatória para todos os jovens entre 4 e 17 anos, o estabelecimento do CAQ/CAQI (Custo aluno qualidade/Custo aluno qualidade inicial) e a valorização do magistério da educação básica como política obrigatória em todo o território nacional. (EDITORES, 2016, p. 330).

O cenário é assim marcado por uma população que convive permanentemente com a exclusão, relegada a um contingente dos sem direitos civis, políticos, econômicos, sociais e ambientais. É uma grande massa marginalizada sem voz, sem teto e sem perspectivas.

No interior dos marcos legais e constitucionais como já reafirmamos, a política educacional brasileira é compreendida como dever do Estado, contudo o sistema neoliberal e a economia globalizada promovem novos contornos e limites de atuação a educação brasileira.

Ocorre hoje no cenário contemporâneo um ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital, educação sendo vendida como mercadoria. Nesse contexto o neoliberalismo não enseja um Estado mínimo, mas um maior controle do próprio Estado como gestor das instituições, e não como fiador.

[...] a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade [...] e menos regulação, mas precisamente mais controle e governo da vida cotidiana na exata medida em que transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. Nesse caso, menos governo significa mais governo (SILVA, 1998, p. 18).

Assiste-se, ao enfraquecimento do poder estatal, e a um crescente processo de

desresponsabilização deste enquanto regulador social e provedor das condições básicas e estruturais para garantia dos direitos da população, mediante graves processos de desregulamentação e flexibilização.

Não obstante é preciso destacar ainda que na conjuntura neoliberal, quando refletimos acerca da crise da qualidade da educação, esta não tem se relacionado aos grandes investimentos, conforme explicitam Costa, Neto e Souza (2009, p. 9):

[...] governos [...] grandes grupos econômicos interessados na privatização da educação, descobriram a ‘pedra filosofal’: a crise da educação nada tem a ver, segundo eles, com a pequena dotação de verbas para a educação, com baixos salários e condições de trabalho dos professores, muito embora a necessidade brasileira seja de investimento de 10% do PIB para a educação, e as agências internacionais indiquem um investimento de 6% do PIB, e o atual governo invista apenas cerca de 4,6%. Produz-se uma distorção da realidade em que os grandes culpados são a má gestão das verbas, os próprios professores que não sabem ensinar e os alunos que não querem aprender.

A concepção neoliberal compreende a qualidade educacional a partir da regulação do mercado, que se autorregula por meio da concorrência. Educação enquanto mercadoria, tem se tornado no atual cenário sinônimo de privilégio. “A qualidade da educação como prioridade está sujeita a tais regras e só ela, enquanto prioridade pode constituir-se em algo desejável e conquistável pelos indivíduos empreendedores. Ela se conquista no mercado e se define por sua condição de não direito” (GENTILLI, 1995, p. 248).

Esse tipo de ideologia dissemina sorrateiramente a perspectiva meritocrática e a responsabilização do indivíduo pelo seu próprio fracasso ou sucesso, uma vez que existem pessoas dispostas a investir mais em educação escolar do que outras. Questões de ordem social e econômica, que levam as reflexões sobre o acesso e a permanência dos sujeitos nas instituições, perdem consecutivamente cada vez mais espaço, para o empreendedorismo, a força de vontade, o investimento e a meritocracia.

Precisamos refletir ainda que essa tão falada crise do Estado é essencialmente política.

[...] Trata-se de uma crise que tem a ver com opções políticas, com projetos de hegemonia e dominação, com políticas concretas de governo, que não souberam evitar a superposição de vários desafios, não souberam equacionar a mudança estrutural desse fim de século e facilitaram a generalização de problemas que se imaginava devidamente resolvidos (NOGUEIRA, 1998, p. 11-12).

As políticas neoliberais que afetam diretamente a educação brasileira, tem se formatado a partir das recomendações dos organismos internacionais como BM e o FMI, principalmente a partir dos anos de 1990. Guiados, sobretudo pelas diretrizes desses organismos temos evidenciado mudanças na organização da política educacional brasileira

referentes à: privatização do ensino, a municipalização, ou seja, o Estado repassa sua responsabilidade para às prefeituras e às próprias escolas, a aceleração da aprovação fomentando o crescimento acelerado de analfabetos funcionais, a transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade civil, dentre outras.

A fim de mascarar os seus interesses, os Estados neoliberais também têm investido em políticas sociais compensatórias, como as bolsas auxílios, as cotas étnicas, bolsa família, bolsa universidade, com o intuito de revelarem-se benevolentes ao defender aqueles sujeitos considerados incapazes.

Logicamente compreendemos que essas políticas afirmativas também foram frutos de lutas históricas dos segmentos mais vulnerabilizados, todavia são hoje apropriadas pelo Estado como ferramentas compensatórias. Não obstante é preciso destacar que tais políticas por vezes são consideradas as únicas opções de sobrevivência para a grande maioria da população pobre.

É preciso ressaltar também que por longos anos o governo federal, compreendeu a perspectiva dos direitos humanos voltado apenas para os segmentos mais vulneráveis e não para um conjunto amplo de políticas que forneçam uma compreensão da dignidade humana e dos direitos fundamentais nas diversas áreas como: educação, saúde, assistência social, previdência, segurança pública, cultura, trabalho dentre outros.

O obstáculo principal aos direitos humanos não é apenas a pobreza material, mas, sobretudo a pobreza política. Por pobreza política entendemos a condição de massa de manobra, encontrando seu extremo de indignidade na ignorância, ou seja, naquela situação em que o pobre é tão pobre ou excluído, que sequer consegue saber que é pobre. Dizemos, por isso, que o cerne da pobreza é menos a carência material, do que seu nóculo político de exclusão, porque ser excluído é menos uma questão de não ter, do que de não ser. Pior que passar fome, é não atinar para o fato de que fome é fabricada e imposta, portanto injusta. (DEMO, 2001, p.2)

Nessa perspectiva os direitos precisam percorrer um longo trajeto histórico, sistematizando e encabeçando sujeitos críticos, que relegam a posição e a condição de massa de manobra, para comandar suas histórias individuais e coletivas.

À medida que testemunhamos ao recrudescimento da violência no campo e nas cidades e à exacerbação das desigualdades e dos conflitos entre nações, vemos surgir, em direção contrária, a intensificação de movimentos sociais e ações governamentais que aspiram alargar e fortalecer o reconhecimento da luta política pelos direitos humanos, entre eles, o direito à educação, e ainda a educação na perspectiva de DH. Conforme nos fortalece Saviani:

Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a

estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira (SAVIANI, 1998, p. 238).

5.2 Educação libertadora em direitos humanos como uma exigência histórica

As pessoas, por ter a cultura brasileira e dos demais países latino-americanos, um caráter paternalista e autoritário, acham que os direitos são dádivas. Os processos de educação em direitos humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas. Trata-se de favorecer o reconhecimento de si mesmo como sujeito de direito e, ao mesmo tempo, do reconhecimento do 'outro' também como sujeito de direito (CANDAU, 2007, p. 404, grifos nossos).

O direito humano à educação constitui-se parte do núcleo central do princípio da dignidade da pessoa humana, devendo ser certificado pelo Estado que, por sua vez, não deve medir esforços para que a garantia deste direito seja proporcionada a toda à população, enquanto direito fundamental e inalienável, e assim possa favorecer a promoção da cidadania.

A compreensão da comunidade internacional acerca da Educação em Direitos Humanos nasce juntamente com a proclamação da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948, pág. 14), que trouxe em seu texto institucional, no item 2 do Art. 26 do documento, a seguinte recomendação:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Logo após a Declaração de 1948, a Educação em Direitos Humanos é reconhecida no Art.13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, aderido pela XXI Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 19 de dezembro de 1966 (ONU, 1966), que assim dispõe:

A partir do presente pacto os Estados reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Compreendem ainda que a educação deverá visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Entendem ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (Grifo nosso).

No contexto geral alguns documentos que são referência para a promoção da educação humanista

Considerando o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, são: a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as) (CNE, 2012).

Nesse mesmo conjunto, a ONU manifestou interesse em promover ações educativas visando o fortalecimento da cidadania. Em 1993, a Declaração de Viena, editada pela Conferência Mundial de Direitos Humanos, estabeleceu que “a educação, a capacitação e a informação pública em direitos humanos são indispensáveis para estabelecer e promover relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar a formação mútua, a tolerância e a paz³⁶”. Ainda ressaltando que:

A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos (VIENA, 1996).

No ano de 1994, a Assembleia Geral da ONU (AGNU) e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos (ACNUDH) firmaram a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos no período compreendido entre 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004. Em 10 de dezembro de 2004, a Assembleia Geral das Nações Unidas instituiu o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, com a missão de contribuir em escala mundial para o “desenvolvimento de uma cultura em direitos humanos”³⁷.

A primeira etapa (2005-2009) priorizava a educação primária e secundária. Em 30 de setembro de 2010, o Conselho de Direitos Humanos da ONU editou um novo plano de ação para a segunda fase do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (2010-

³⁶ Programa de Ação e Declaração de Viena de 1993. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf. Acesso em: 19 de nov. 2018.

³⁷ Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, Brasília, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>. Acesso em: 19 de nov. 2018

2014), houve uma significativa ampliação dos objetivos pensados inicialmente. A segunda etapa concentrou seus esforços na educação universitária, formação de educadores, funcionários públicos, agentes policiais e militares.

A terceira fase (2015-2019), atualmente em vigor, seria dedicada a reforçar a implementação das duas primeiras fases, agora além das ações destinadas à formação de funcionários públicos (policiais civis e militares, agentes penitenciários, professores da rede pública, serventuários de justiça, membros do Ministério Público e do Poder Judiciário) o foco seria também os profissionais comprometidos com a informação, a exemplo: jornalistas, blogueiros e profissionais da mídia.

Contudo, por estarmos vivenciando um contexto de extremo autoritarismo, novas roupagens fascistas e distorções sobre a perspectiva dos direitos humanos, compreendemos que a terceira fase pode estar ameaçada, afinal temos visto o crescente desrespeito, em especial dos governantes brasileiros quando tratamos da temática, demonstrando um crescente enfraquecimento, sobretudo pelo acúmulo de violações vivenciadas pela sociedade brasileira. Na verdade, a agenda dos direitos humanos no país tem sido incompatível com a política econômica do atual governo.

De janeiro a outubro de 2019, o Ministério do Trabalho identificou 1.246 casos de trabalhadores sujeitos a condições abusivas e situações análogas à escravidão. O discurso antidireitos humanos que marcou toda a trajetória política do presidente eleito em 2019, inclusive a campanha eleitoral de 2018, está começando a se concretizar em medidas e ações que ameaçam e violam os direitos humanos de toda a sociedade brasileira.

Dentre elas podemos destacar a emenda constitucional 95 (teto dos gastos) que aprofunda o cenário de violações que já existiam, impedindo investimentos públicos, agravando a recessão, e retirando a perspectiva de políticas públicas que consigam fazer frente a essas problemáticas. Tal emenda a despeito de ter sido aprovada ainda no governo anterior dialoga com a perspectiva econômica do atual governo que busca o equilíbrio das contas públicas por meio de um rígido mecanismo de controle de gastos.

A flexibilização da regulação sobre o porte e a posse de armas, que pode contribuir com o aumento do número de homicídios no país. A nova política nacional sobre drogas, que eleva o caráter punitivo de tais políticas e atenta contra o direito à saúde. O impacto negativo de comentários racistas e ofensivos sobre os direitos de povos indígenas e quilombolas, em contrapartida ao favorecimento do crescimento do agronegócio. As diversas disposições do pacote anticrime que flexibilizam e legitimam a defesa para o uso da força e de armas de fogo por parte da polícia. As medidas contrárias aos direitos das vítimas à verdade,

justiça e reparação pelos crimes de direito internacional cometidos pelo Estado durante o regime militar, dentre outras ações tenebrosas.

Na tradição latino-americana a Educação em Direitos Humanos é uma perspectiva recente. Surgiu após a cessação das ditaduras militares no fim da década de 70 e início do processo de redemocratização dos países da América do Sul e Caribe.

A sua origem está ligada ao trabalho desenvolvido por organizações não governamentais interessadas em conscientizar as camadas populares sobre a importância das liberdades fundamentais proclamadas nos tratados internacionais. Durante os regimes ditatoriais, as entidades concentravam seus esforços na denúncia das violações aos direitos humanos – assassinatos, desaparecimentos, despejos forçados, tortura. Com o processo de democratização, passaram a investir na educação popular. Na década de 1980, muitas das ações foram apoiadas e financiadas pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), que – nos anos que se seguiram – exerceu grande protagonismo no sentido de incorporar o conteúdo de direitos humanos à educação formal e não formal (LINS JÚNIOR, 2017, p. 62).

O IIDH é uma instituição internacional autônoma de caráter acadêmico, arquitetada em 1980 através do convênio assinado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos e a República da Costa Rica. No ano de 1999, o IIDH, promoveu ações articuladas para a implementação da Educação em Direitos Humanos de forma mais abrangente e democrática. A iniciativa, coordenada pelo chileno Abraham Magendzo, contou com a participação de diversos países, inclusive o Brasil. A posteriori, em novembro do mesmo ano, realizou um Seminário em Lima para debater o tema com mais profundidade. Na capital peruana, os pesquisadores discutiram exaustivamente os principais problemas e desafios, e como estratégia estabeleceram diretrizes para as atividades educativas a serem executadas, em nível regional, a partir de 2000.

O objetivo era estimular a natureza transversal dos direitos humanos nos currículos escolares, estendendo-se paralelamente por todas as disciplinas mediante estratégias educacionais com foco na formação política dos alunos. Foram introduzidos em sala de aula temas contemporâneos como: minorias, gênero, memória, propriedade privada, tortura, partidos políticos, meio ambiente, patrimônio cultural, dentre outros.

A análise histórica demonstra que as disposições relativas à EDH foram incorporadas em inúmeros documentos internacionais, em destaque a Declaração Universal de Direitos Humanos (artigo 26), o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigo 13), a Convenção sobre os Direitos da Criança (artigo 29), a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (artigo 10), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas

de Discriminação Racial (artigo 7) e a Declaração e Programa de Ação de Viena (Parte I, parágrafos 33 e 34 e Parte II, parágrafos 78 a 82), bem como na Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlatas, celebrada em Durban(África do Sul), em 2001 (Declaração, parágrafos 95 a 97 e Programa de Ação, parágrafos 129 a 139)(UNESCO, 2006).

A Constituição de 1988 também se apresenta como um marco normativo da Educação em Direitos Humanos, em especial no contexto brasileiro. A prevalência dos direitos humanos é um princípio que norteia a constituição e o desenvolvimento do Brasil (LEAL, 1997, p. 131).

O país, ainda se recuperando dos anos em que esteve submetido ao regime militar, convocara uma assembleia constituinte para redesenhar o modelo de Estado, que agora deveria ter outro formato, na perspectiva de Estado democrático de direito. Nesse sentido o texto constitucional positivou alguns direitos sociais a serem assegurados universalmente a todos, através de políticas públicas, programas sociais e ações afirmativas. Entre os direitos definidos no art. 6º da CF, a educação ganha lugar de destaque estabelecendo-a como um dever do Estado e da família, que objetiva favorecer o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A EDH teve como precursor o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, que inaugurou sua teoria Pedagogia do Oprimido³⁸, dialogando sobre novas formas de se relacionar em sociedade, criticando a educação bancária como instrumento de opressão, e referenciando novas formas de se posicionar criticamente no mundo.

Nesse contexto é importante destacar que o atual presidente do Brasil afirmou que seriam realizadas diversas tentativas para expulsar do MEC as ideias do educador, que é a principal referência internacional do país nessa área. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Infantil e Fundamental que está em fase de contribuição regional para finalização dos currículos no final do ano, já não cita Paulo Freire. A BNCC do Ensino Médio, com discussões ainda mais recentes, também não faz referência ao educador.

Ao que parece o atual governo teme a formação crítica, que tornam protagonistas os sujeitos, que se libertam das amarras e das inúmeras opressões, que lutam por espaços de tomada de decisão e que se tornam conscientes de suas posições no mundo. É sabido por

³⁸ A obra Pedagogia do Oprimido foi escrita em 1968, quando Paulo Freire encontrava-se exilado no Chile. Ela propõe uma nova forma de relacionamento entre os sujeitos da academia e a sociedade, transformando a realidade que os mediatiza.

todos, que as ideias e o método de Paulo Freire lhe renderam reconhecimento internacional. É o brasileiro com a maior quantidade de títulos de doutor *honoris*, mas o seu próprio país, aquele que foi chão das suas lutas e descobertas, no atual cenário encontra objeção de reconhecer a enorme relevância de suas obras. O atual projeto de governo torna bem claro que um de seus objetivos na área educacional é “extirpar a filosofia de Paulo Freire das escolas”.

São tempos difíceis para a proposta de educar para os direitos humanos e reconhecer sua valiosa contribuição. Todavia as condições difíceis devem ser transpostas com inteligência, muito trabalho e esperança. Não se pode hesitar e nem transigir diante de um cenário de violência e opressão, em especial, no que diz respeito à educação.

Diz Jares (2007) em sua obra *Educar para a paz em tempos difíceis* que: “a educação para os direitos humanos, como parte da educação para a paz, é uma educação pela ação e para a ação” (p. 82). E ainda que: “educar é uma tarefa nobre, complexa e difícil, porém atrativa e necessária, uma constatação que nos parece cada vez mais transparente à medida que avançamos na idade e, talvez em conhecimento” (p. 157).

De acordo com Freire (1967) a educação precisa considerar a liberdade e a crítica como modo de ser do indivíduo, principalmente em uma sociedade dividida em classes, a educação é compreendida como uma ferramenta potente para o processo de transformação social. Além disso, o pensamento freireano, volta-se para a necessidade de dialogar com os vários saberes existentes, na tentativa de construir possibilidades reais de compreensão do mundo, o que gera um reconhecimento e respeito para com o saber do outro.

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro não posso [...] impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social com a experiência igualmente social de seus membros vai revelando a necessidade de superar certo saberes que, desnudados vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos (FREIRE, 1967, p. 32).

Educar para os direitos humanos, prescinde então de uma escuta sensível e de uma ação compartilhada entre educadores, educandos e comunidade escolar na tentativa de produzir processos autônomos e críticos de conhecimento. Neste sentido destaca-se a ponderação de Shulamith Koenig, citada no Manual de EDH (BENEDEK, 2012, p. 45): “a educação, a aprendizagem e o diálogo para os direitos humanos têm de evocar o pensamento crítico e a análise sistêmica com uma perspectiva de gênero sobre as preocupações políticas, civis, econômicas, sociais e culturais, no âmbito do sistema dos direitos humanos”.

A construção da consciência de ser sujeito atuante no mundo e para o mundo demonstra-se como uma ferramenta poderosa para lapidar sujeitos sociais críticos e

produtivos para a sociedade, conscientes de seu inacabamento e, por essa razão, capazes de serem protagonistas de suas próprias histórias de vida.

Essa conscientização, da qual fala Paulo Freire, é um importante recurso de oxigenação das práticas educativas. E é a partir desta forma de ensino - aprendizagem que será desenvolvida uma cultura de direitos humanos baseada no respeito, proteção, satisfação, cumprimento e prática dos direitos humanos. (BENEDEK, 2012)

Freire (1967) ressalta ainda que a educação precisa ser uma prática de conscientização, contextualização e problematização permanente, que possibilite aos homens discutirem corajosamente suas problemáticas, e a partir disso, adquirirem a força e a coragem necessárias para lutarem e se tornarem responsáveis e personagens principais e autônomos de suas histórias de vida, na tentativa também de contribuir para o mundo.

Em concordância com a UNESCO (2006), a educação em direitos humanos compreende um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação orientados para a construção de uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos proporciona não somente conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas também proporciona as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. “A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados”.

A ONU compreende a EDH como um conjunto de atividades de aprendizagem, ensino, formação e informação, destinadas a criar uma cultura universal de direitos humanos com a finalidade de (a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; (b) desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; (c) promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre gêneros e a amizade entre todas as nações, povos indígenas e minorias; (d) facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática em que impere o Estado de Direito; (e) fomentar e manter a paz; (f) promover o desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social (ONU, 2010-2014, p. 5).

É mister ainda ressaltar as três principais dimensões da educação em EDH apresentadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO):

- a) Conhecimentos e técnicas: aprender sobre os direitos humanos e os mecanismos para sua proteção, bem como adquirir a capacidade de aplicá-los na vida cotidiana;
- b) Valores, atitudes e comportamentos: promoção de valores e fortalecimento de atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;
- c) Adoção de medidas: fomentar a adoção de medidas para defender e promover os direitos

humanos (UNESCO, 2006, p. 10).

A educação em direitos humanos é “a prática educativa que se baseia no reconhecimento, defesa, respeito e promoção dos direitos humanos e que tem como objetivo desenvolver nos indivíduos e nos povos as suas máximas capacidades como sujeitos de direitos, assegurando-lhes as ferramentas necessárias para fazê-los efetivos” (MAGENDZO, 2006, p. 23).

Embora a Educação em Direitos Humanos tenha vocação universal, devendo abranger a totalidade dos cidadãos, a prioridade brasileira são as camadas mais pobres da população, historicamente as maiores vítimas do analfabetismo, da violência policial, do abuso de poder, dos serviços públicos de péssima qualidade, da injusta distribuição de renda, da exclusão social. A pedagogia será mais eficiente na medida em que atingir os grupos mais vulneráveis, sobretudo as minorias obrigadas a conviver com a intolerância e o preconceito étnico, sexual, religioso ou econômico (LINS JÚNIOR, 2017, p. 60).

Benevides (2009, p. 323) ressalta nesse contexto que a Educação em Direitos Humanos parte de três questões principais:

Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante que, ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e educandos – ou ela não será educação em direitos humanos. Tais pontos são premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção.

Arendt (2007) afirma ser papel da educação “apresentar o mundo”, conscientizando os sujeitos que este mundo é pertencente a um coletivo. Conforme a autora, a partir do nascimento o indivíduo vai ser contextualizado no mundo. A natalidade representa, assim, um novo ser no mundo, que será acolhido e iniciado no mundo já existente a partir da educação, tornando-se para tanto apto ao legado da humanidade que será transmitido ao longo do seu processo educativo.

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser (ARENDR, 2007, p. 234).

A fala da autora nos remete a reflexão de Paulo Freire (2000, p. 40) em seu texto *Pedagogia da indignação*, quando aborda o papel e o sentido da educação, elucidando que estamos em constante “vir a ser”, por essa razão a educação fornece suporte as relações sociais e ao papel dos sujeitos no mundo:

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens puderam se assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque para serem, mulheres e homens precisam estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação.

A tese de responsabilização para com o mundo defendida por Arendt e Freire está intimamente relacionada à participação, já que a educação deve contribuir com o processo de emancipação do sujeito, de modo que este adquira autonomia no mundo. De acordo com Freire, é fundamental assim promover uma educação libertadora em direitos humanos objetivando a emancipação dos sujeitos a partir de sua participação no mundo.

A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder. [...] essa educação tem que vir com uma compreensão diferente do desenvolvimento, que implica uma participação, cada vez maior, crescente, crítica, afetiva, dos grupos populares (FREIRE, 2001b, p. 99).

Cabe ainda ressaltar que a educação em direitos humanos constitui-se como ferramenta, não só de entendimento, mas de enfrentamento e resistência a um passado nefasto e doloroso para a sociedade que foi vítima, em diferentes dimensões, das atrocidades de Estados totalitaristas. Nesse sentido a educação deve promover o aprofundamento dos direitos, das liberdades fundamentais, buscando contribuir para a promoção da paz social a partir da defesa da dignidade humana de toda sociedade.

Consideramos a educação em direitos humanos como uma importante ferramenta para a prevenção das violações dos direitos humanos, fomentando a conduta e atitudes baseadas na tolerância, na solidariedade e no respeito. Criando sociedades onde a proteção dos direitos humanos seja compreendida por todos – e responsabilidade de todos –, a educação em direitos humanos pode desempenhar um papel importante na proteção destes direitos (ESCOBERO, 1995).

Conforme Lins Júnior (2017, p. 58) o ensino brasileiro volta-se mais para o mercado de trabalho do que para a formação de cidadãos comprometidos com o coletivo. Por isso apresentamos uma defasagem no “sujeito de direito” que deveria existir em cada um de nós, e que ainda encontra-se adormecido pela acomodação, conformismo ou ignorância. E essa mudança de postura só é possível com o fomento à Educação em Direitos Humanos.

Entende-se que a tarefa da educação em/para os direitos humanos deve criar condições de conhecimento e transformação da consciência sobre os direitos como tarefa de produção de novas condições de desenvolvimento e expansão de princípios democráticos do convívio e de formas de cidadania mais exigentes e compatíveis com as conquistas morais dos direitos consagradas em termos normativos nacionais e internacionais (BITTAR; ALMEIDA, 2010).

Por essa razão, o despertar do sujeito de direito perpassa a educação crítica, dialética e comprometida com a valorização da pessoa humana em todas as suas dimensões. Essa é a missão da Educação em Direitos Humanos: formar cidadãos ativos e conscientes de seu papel na sociedade (LINS JÚNIOR, 2017, p.59). Conforme Mendonça (2015, p. 38):

A realização de processos eficazes de Educação em Direitos Humanos é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade e para a construção de capacidades individuais e coletivas de enfrentamento da desigualdade decorrente de um modelo de sociedade que deixa em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

No dia 19 de dezembro de 2011 a AGNU adotou a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos através da Resolução nº 66/173 e solicitou que os governos, os organismos e Organizações das Nações Unidas, as organizações intergovernamentais e ONGs intensificassem seus esforços para difundir a declaração e promover seu respeito e sua compreensão a nível universal. Uma crítica fundamental nesse percurso é o fato de que muito se discute sobre Direitos Humanos e Educação, todavia pouco se ensina, e em razão deste desconhecimento estrutural, surgem às percepções completamente distorcidas do que venha a ser os direitos humanos.

No ano de 2012 o Conselho Nacional de Educação através do MEC aprovou as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DHEDH) por meio da Resolução nº 01/2012 considerando as disposições dos documentos internacionais e nacionais referentes ao tema. Ainda lançou uma publicação intitulada: “Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais” com o propósito de difundir informações concernentes à educação em direitos humanos, conforme proposto no Programa Mundial de Direitos Humanos (2005-2014).

É mister salientar os princípios que deverão fundamentar a educação para a mudança e transformação social, em acordo com a resolução nº 01/2012: “I – dignidade humana; II – igualdade de direitos; III – reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV – laicidade do Estado; V – democracia na educação; VI – transversalidade, vivência e globalidade; e VII – sustentabilidade socioambiental”.

Dentre tantos documentos nacionais sobre EDH, que merecem destaque devido

sua importância, a resolução nº 02/2015 insere uma visão humanista na formação de profissionais do magistério na educação básica, por meio da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, órgão vinculado ao Ministério da Educação. No preâmbulo do documento, a preocupação com o tema se mostra evidente no momento em que expressa à educação em e para os direitos humanos um direito fundamental e integrante do direito à educação, além de:

uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2015).

É fundamental nesse sentido compreender que a inserção do diálogo da EDH na formação de profissionais do magistério fortalece a expansão da política de proteção e promoção em direitos humanos e pode ser avaliada como uma fase inaugural para uma transformação educacional e cultural continuada embasada nos valores humanistas.

Mendonça (2015, p. 08) ressalta que “quando pensamos em educação e direitos humanos, é importante levarmos em conta que a escola deve se colocar como um espaço do qual os sujeitos envolvidos no processo educativo possam usufruir igual e integralmente”.

Ainda conforme o autor:

Refletir sobre a relação entre educação e direitos humanos implica considerar que a escola deve se constituir como um local onde os indivíduos possam adquirir consciência de si como sujeitos de direitos, bem como possam tê-los assegurados. Para isso, ela precisa ter como parte de suas ações pedagógicas iniciativas que promovam o enfrentamento da violação de direitos humanos e permitam a vivência irrestrita desses direitos (MENDONÇA, 2015, p. 08).

Bitar (2008) dialogando com as reflexões anteriores, nos traz a visão de que precisamos trabalhar essas questões no espaço institucional, por meio do reconhecimento do discente, sobre sua condição de pobreza, possibilitando compreender que:

Uma cultura democrática é aquela que é capaz de incentivar que indivíduos que estão em processo de formação educacional, sejam incentivados a pensarem por si mesmos, o que não se faz sem incentivos claros à autonomia, ao desenvolvimento humano e ao esclarecimento. Pensar a si significa, também, tomar consciência de si, este que parece ser o primeiro passo para se responsabilizar pelo outro (BITAR, 2008, p. 330).

Compreendemos assim que a educação em direitos humanos pode exercer um papel fundamental no enfrentamento de suas violações, especialmente se considerarmos a sua

capacidade de disseminação em um ambiente de respeito, promoção e defesa da dignidade inerente a cada pessoa humana, e que esteja refletida nos diversos espaços de socialização e nos materiais e projetos da instituição de ensino, que devem ser reconhecidos e partilhados por toda comunidade escolar.

Importante ressaltar que, ao considerarmos a transversalidade da Educação em Direitos Humanos, é fundamental que ela ultrapasse os limites das salas de aula, ainda que esses sejam espaços privilegiados para a sua efetivação. Devem seus princípios e objetivos estar presentes na construção dos Projetos Político-Pedagógicos, nos Regimentos Escolares, nos materiais didáticos e pedagógicos, nos processos de gestão democrática e de avaliação, devendo ainda orientar a formação inicial e continuada de todos (as) os (as) profissionais da educação (MENDONÇA, 2015, p. 269).

O debate sobre a qualidade da educação em direitos humanos faz emergir a dissuasão sobre diversidade. O autor Lino (2007, p. 27) nos anima ao ressaltar o papel imprescindível dos profissionais da educação nesse contexto:

Aos poucos, vêm crescendo os coletivos de profissionais da educação sensíveis à diversidade. Muitos deles têm a sua trajetória marcada pela inserção nos movimentos sociais, culturais e identitários e carregam para a vida profissional suas identidades coletivas e suas diferenças. Há uma nova sensibilidade nas escolas públicas, sobretudo, para a diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. Sensibilidade que vem se traduzindo em ações pedagógicas de transformação do sistema educacional em um sistema inclusivo, democrático e aberto à diversidade.

Evidencia-se assim o papel imprescindível da educação, e dos educadores na construção da autonomia e emancipação dos sujeitos sociais. Essa perspectiva educacional apresenta-se como um olhar essencial no amadurecimento dos direitos humanos ao longo do tempo, uma vez que pode constituir-se em ferramenta de emancipação e libertação social para concretização de direitos. Corroborando com essas reflexões o autor ainda ressalta que:

Os (as) educadores (as) podem promover a liberdade de seus (suas) alunos (as), uma vez que podem, por intermédio da educação, aumentar seu conjunto de capacidades – o que não deve ser confundido com um simples processo de capacitação: aqui, não se trata somente de habilidades e saberes técnicos específicos, mas também de um leque de opções para funcionamentos valiosos, como ser um (a) cidadão (ã) ativo (a), elaborar autonomamente um plano de vida, escolher uma profissão condizente aos próprios talentos e aos próprios desejos etc. Em suma, a ideia do processo educativo como processo de emancipação se enriquece (LIMA 2007, p. 27).

Nessa perspectiva, mediante práticas educativas dialógicas e reflexão da própria *práxis*, e ainda mediatizados pela realidade histórica, social e cultural, educadores e educandos se fazem e se refazem, se formam e se transformam, se criam e se recriam, e libertam-se de seus próprios pré-conceitos e pré-julgamentos, modificando seus modos de

sentir, de olhar, de pensar e de agir frente ao mundo, aos outros, e a si próprios. Conforme elucidada Freire (2004, p. 28):

[...] O homem é um ser da “práxis”, da ação, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, “envolve-o”, condiciona sua forma de atuar. Não há, por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, porque não existe um sem o outro.

Tal compreensão de educação para os direitos humanos dialoga intimamente com os ideais de democracia, cidadania, diversidade, paz e justiça social, tão caros aos militantes dos direitos humanos do nosso país, que viabilizam estratégias visando efetivar esses direitos no cotidiano da população brasileira, por meio, por exemplo, de documentos que respaldem essa perspectiva, dentre eles, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que exige debates e reflexões minuciosas.

5.3 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

“A educação em Direitos Humanos é muito mais que uma aula nas escolas ou um assunto para um dia. É um processo para dotar as pessoas de todos os instrumentos que elas necessitam para viver com segurança e dignidade” (Kofi Annan).

A Constituição de 1988, no artigo 214, prevê que a lei estabeleça um Plano Nacional de Educação, com duração decenal. Aprovado através da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 o Plano Nacional de Educação decenal (2014-2024), regulamenta o Art.214 e adota em seu texto claras disposições sobre educação em direitos humanos. Dentre as diretrizes constantes do Art.2º, cumpre salientar: V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

A Educação em Direitos Humanos é um instrumento fundamental para a promoção da efetividade desse importante direito social, sobretudo no que concerne à formação para o exercício da cidadania. Tanto é assim que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) determina em seu Art.1º que a educação “abrange os

processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Entre os princípios elencados no Art.3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Escolar (1996), é possível constatar que alguns se encontram fundamentados em vertentes da educação humanista, a saber:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; XII - consideração com a diversidade étnico racial.

Em síntese, a Educação em Direitos Humanos respalda-se no direito internacional e na Constituição Federal brasileira, como mecanismos de promoção e incentivo ao direito fundamental à educação. Também encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e no PNDH-3, que lhe oferta espaço em seu texto. As ações pedagógicas gerais estão devidamente previstas no Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos.

A Educação em Direitos Humanos no Brasil apresenta contornos mais nítidos a partir dos anos 80, no período de redemocratização do país, que pôs fim a um regime ditatorial marcado pelo autoritarismo de Estado e violações de direitos e garantias individuais. É neste contexto histórico que surgem as primeiras versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH).

A idealização dos Programas Nacionais de Direitos Humanos eclode a partir da Conferência Mundial dos Direitos Humanos de Viena, datada em 1993. Nessa conferência, definiram-se algumas recomendações, dentre elas que os países presentes, pudessem elaborar seus respectivos programas nacionais, com a finalidade de integrar a promoção e a proteção dos direitos humanos por meio de programas próprios de governo. Em 07 de setembro de 1995, o governo FHC divulgou pela primeira vez sua intenção de propor um plano de ação para os direitos humanos.

Tais programas nacionais de direitos são, sobretudo, políticas de Estado, resultado de uma história recente de consolidação das instituições democráticas na sociedade brasileira contemporânea. O atual Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)³⁹, lançado em 21 de dezembro de 2009 (Decreto n, 7037), reafirma as finalidades da Educação e Cultura

³⁹ Em 13 de maio de 1996, o governo brasileiro forjou a primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1), instituído pelo Decreto 1.904/96 (que foi revogado pelo Decreto n. 4229/02). O PNDH-2 foi instituído em 2002, sob a coordenação da Secretaria de Estado de Direitos Humanos, no Governo Fernando Henrique Cardoso. Ambos foram aperfeiçoados e substituídos pelo PNDH-3, ora adotado no Brasil.

para os direitos humanos: formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, respeito às diversidades e tolerância. Nesse sentido, deve promover a formação do sujeito de direitos, além de combater o preconceito, a discriminação e violência, requisitos para uma sociedade igualitária, libertária e justa. É possível visualizar que hoje a EDH possui grandes eixos de embasamento, entre eles: educar para princípios; educar para valores; educar para direitos.

O PNDH-3 introduziu várias inovações, como respostas às crescentes demandas da sociedade civil. Entre elas, algumas provocaram ruidosa polêmica, como a proposta de criação da Comissão Nacional de Verdade, a descriminalização do aborto, a união civil entre pessoas do mesmo sexo, o direito de adoção por casais homoafetivos, a interdição à ostentação de símbolos religiosos em estabelecimentos públicos da União, o "controle da mídia" e a adoção de mecanismos de mediação judicial nos conflitos urbanos e rurais (ADORNO, 2010).

Em 2003, o governo federal instituiu o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (Decreto Ministerial n. 98/2003), composto por especialistas, membros da sociedade civil, representantes de instituições públicas e privadas, além de organismos internacionais, cujo desafio era apresentar a primeira versão do Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos (PNEDH). O documento foi minuciosamente debatido pela sociedade (cerca de cinco mil pessoas tiveram acesso ao documento), de todos os estados do país. A versão final foi concluída no ano de 2006, após encaminhamento para consulta pública.

O referido plano foi elaborado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República em parceria com órgãos do poder Executivo especialmente os Ministérios da Educação e Justiça, contando ainda com o apoio da UNESCO, para então sistematizar uma política educacional do Estado Brasileiro direcionada as cinco principais esferas educacionais (MEC, 2011) quais sejam: educação básica, educação superior, educação não formal, mídia e formação de agentes públicos de segurança e justiça. Nesse sentido o PNEDH é um importante instrumento que visa à concretização do direito humano à educação, a toda a sociedade brasileira.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos incorpora os principais aspectos dos documentos internacionais sobre direitos humanos, contemplando exigências antigas e contemporâneas da sociedade pela construção de uma cultura de paz, democracia, desenvolvimento e justiça social (BRASIL, 2011)

A principal aspiração do PNEDH compreende difundir nacionalmente uma cultura dos direitos humanos, mediante a propagação de valores solidários, cooperativos e de justiça social. Para isso prevê ações concretas nos setores educacionais, sistemas de justiça, segurança e sistemas de comunicação.

O PNEDH é o principal documento nacional orientador de políticas públicas e ações da sociedade civil para a educação em direitos humanos a nível nacional, e aponta quais objetivos devem ser alcançados na consecução do Plano (2007): 1) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios. Nesse sentido o Plano delega aos Estados e Municípios a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos a nível local, que deverão criar e executar tais disposições.

O PNEDH considera a Educação em Direitos Humanos um processo sistemático e multidimensional, que orienta a formação do sujeito de direitos, nas seguintes dimensões:

apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e sua relação com os contextos internacional, nacional e local; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressam a cultura em direitos humanos em todos os espaços da sociedade; formação de uma consciência cidadã capaz de fazer-se presente nos âmbitos cognitivo, social, ético e político; desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagem e materiais didáticos contextualizados, e, fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, assim como a reparação das violações sofridas (Secretaria Especial de Direitos Humanos *et al*, 2008, p. 25).

É fundamental ressaltar que a competência para a sua implementação não é exclusiva da União Federal, envolve também medidas a serem adotadas por todos os entes federativos, organizações não governamentais, instituições públicas e privadas. E nesse sentido deve favorecer a uma gama de instituições sociais e sujeitos dos diversos seguimentos da sociedade civil, promovendo ações no âmbito da educação formal, não formal, profissionalizante, formação de funcionários públicos, profissionais da imprensa e formadores de opinião.

A elaboração e implementação de planos e programas nacionais e a criação de comitês estaduais de educação em direitos humanos se constituem, portanto, em uma ação global e estratégica do governo brasileiro para efetivar a Década da Educação em Direitos Humanos 1995-2004. Da mesma forma, no âmbito regional do MERCOSUL, Países Associados e Chancelarias, foi criado um Grupo de Trabalho para implementar ações de direitos humanos na esfera da educação e da cultura. Os Planos Nacionais e os Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos são dois importantes mecanismos apontados para o processo de implementação e monitoramento, de modo a efetivar a centralidade da educação em direitos humanos enquanto política pública (BRASIL, 2007, p. 24).

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), propõe que as experiências se constituam enquanto elemento relevante para a vida da comunidade escolar, envolvendo todos em um diálogo sobre a construção de possibilidades de aplicação dos direitos humanos na vida escolar e cotidiana. O documento reflete também a possibilidade das escolas apoiarem a implementação de projetos culturais e educativos de

enfrentamento a todas as formas de violação de direitos, discriminação e preconceitos no ambiente escolar e fora dele. Conforme expresso no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH):

A educação em direitos humanos, ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações. A consciência sobre os direitos individuais, coletivos e difusos tem sido possível devido ao conjunto de ações de educação desenvolvidas, nessa perspectiva, pelos atores sociais e pelos (as) agentes institucionais que incorporam a promoção dos direitos humanos como princípio e diretriz (BRASIL, 2007, p. 18).

A educação sobre direitos do homem deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definido nos instrumentos internacionais e regionais sobre direitos humanos, por forma a alcançar-se um entendimento comum e a consciência que permitam reforçar o compromisso universal com os direitos humanos. (VIENA, 1993, p. 20).

A Educação em Direitos Humanos implica em educar para respeitar, reconhecer, proteger e defender a dignidade de toda pessoa humana em todos os espaços de convivência social, formal, informal ou não formal (PNEDH, 2007).

A abordagem da EDH é considerada multidisciplinar, interdisciplinar e multidimensional, favorecendo o diálogo e o debate acerca do conhecimento e reconhecimento dos direitos humanos, considerando os aspectos de universalidade, indivisibilidade, interdependência e mecanismos nacionais e internacionais de proteção. Abrangendo ainda reflexões de temas importantes e presentes na sociedade, como a pedofilia, violência contra a mulher, homofobia, tráfico de drogas, tráfico de pessoas, pobreza, desigualdade social, reforma agrária, trabalho infantil, novos arranjos familiares, doenças sexualmente transmissíveis, dentre outros. Nesse sentido os principais desafios da Educação em Direitos Humanos são: a construção do sujeito de direitos, a promoção do processo de empoderamento, a memória: “educar para o nunca mais” e a socialização dos valores e princípios constitucionais.

Logicamente os educadores possuem papel fundamental e relevante nesse contexto, uma vez que a educação enviesada com a perspectiva de direitos humanos contribui como uma ferramenta imprescindível para fortalecer a cidadania, e opor-se ao arbítrio, intolerância e preconceito. Daí a necessidade de estratégias para a formação de educadores especializados, isto é, “pessoas que projetam, desenvolvem, implementam e avaliam atividades em direitos humanos e programas de ensino em contextos de educação formal,

informal e não formal” (ONU – Plano de Ação – 2ª Fase). Ainda é preciso ressaltar que essa função não é privativa de docentes com formação universitária; mas também pode ser realizada por ativistas, ONGs, sindicatos, associações, partidos políticos, enfim, uma gama de setores que estejam comprometidos com a democracia e com os direitos fundamentais. Conforme destaca o PNEDH:

Movimentos sociais, entidades civis e partidos políticos praticam educação não formal quando estimulam os grupos sociais a refletirem sobre as suas próprias condições de vida, os processos históricos em que estão inseridos e o papel que desempenham na sociedade contemporânea [...] Também estimulam os grupos e as comunidades a se organizarem e proporem interlocução com as autoridades públicas, principalmente no que se refere ao encaminhamento das suas principais reivindicações e à formulação de propostas para as políticas públicas (PNEDH, 2007, p. 43).

Por essa razão a estruturação de uma cultura em direitos humanos no Brasil está diretamente relacionada à existência de um modelo educacional com foco na formação de cidadãos ativos, críticos, reflexivos, aptos a proteger os direitos individuais e coletivos, posicionados politicamente diante dos desafios, construindo possibilidades de defesa, resistência e edificação de novos cenários.

Cidadãos que se reconheçam como sujeitos de direitos, e façam ecoar as suas vozes em defesa da solidariedade humana, liberdade, equidade e democracia. Enfim, conhecedores das leis, com capacidade técnica para elaborar a defesa bem como as mudanças imperativas a partir das necessidades contemporâneas, fortalecendo continuamente o Estado Democrático de Direito. Conforme Abraham Magendzo:

O sujeito de direito tem a capacidade de defender e exigir o cumprimento dos seus direitos e os de terceiros com argumentos fundamentados e informados, com um discurso assertivo, articulado e racionalmente convincente. Faz uso do poder da palavra e não da força, porque o seu interesse é a persuasão e não a submissão (MAGENDZO, 2006, p. 33).

A perspectiva da EDH funciona assim como um antídoto, que combate à passividade, o conformismo, a baixa autoestima, à indiferença, possibilitando que todos os envolvidos assumam seus papéis, empoderem-se individual e coletivamente, e sejam protagonistas de suas vidas e das mudanças sociais, especialmente através das instâncias participativas da sociedade civil organizada. Nesse contexto Candau (2007, p. 404) ainda ressalta que “o empoderamento começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que seja sujeito de sua própria vida”.

A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a)

conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (PNEDH, 2007, p.32)

Além das dimensões apresentadas anteriormente, o PNEDH esclarece os objetivos balizadores da proposta no artigo 2º do documento:

a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz (PNEDH, 2007, p. 24).

Logicamente estes são objetivos complexos que precisarão ser defendidos e compreendidos de forma ampla pela sociedade brasileira, todavia é necessário ressaltar a atenção que deve ser ofertada a educação básica e aos segmentos historicamente privados dos direitos nesse país, para o alcance dos objetivos pretendidos:

Democratizar as condições de acesso, permanência e conclusão de todos (as) na educação infantil, ensino fundamental e médio, e fomentar a consciência social crítica devem ser princípios norteadores da Educação Básica. É necessário concentrar esforços, desde a infância, na formação de cidadãos (ãs), com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados (PNEDH, 2007, p. 32).

É importante ressaltar que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, nasce durante o governo Lula, tendo sua última versão publicada em 2006, conforme destacado anteriormente. O plano incorporou não apenas reivindicações históricas da sociedade, mas também a visão abrangente do Partido dos Trabalhadores no que concerne à perspectiva de democratização do ensino, a participação da sociedade civil na construção das políticas públicas, a busca pela cidadania, equidade e justiça social por meio do sistema educacional brasileiro.

Visivelmente os governos civis pós-redemocratização deram início à incorporação de direitos humanos nas suas agendas políticas governamentais. E foi durante o governo FHC que a temática de direitos humanos adentrou na agenda política nacional, em parte graças a uma conjuntura internacional favorável. Contudo, foi nos governos Lula, que tais políticas ganharam prioridade, e um debate mais democrático com as diversas instituições e movimentos da sociedade civil.

Pela primeira vez na história republicana brasileira, um líder político de origem autenticamente popular assumiu a presidência, possibilitando maiores debates acerca das prioridades que o Estado brasileiro deveria assumir na área de direitos humanos.

Foi nesse cenário, iniciado em 2003, que tivemos a oportunidade de visualizar uma queda significativa da pobreza e da desigualdade de renda no Brasil, em especial devido às políticas efetivadas, a valorização do salário mínimo, a ampliação dos beneficiários do Programa Bolsa-Família (PBF) e do Benefício de Prestação Continuada (BPC), ampliação de investimentos que favoreceu o crescimento econômico e possibilitou a dinamização da economia interna, gerando postos de trabalho formais.

A era Lulista buscou uma interrupção do padrão meramente desenvolvimentista, através do fortalecimento de mudanças no campo social, especialmente no favorecimento da geração de emprego, renda e redução da pobreza. É nesse cenário que o governo petista busca uma conciliação de classes, que posteriormente irá romper-se com a nova conjuntura política.

Ainda pertencente a esse cenário vimos o crescimento de debates participativos, representados, por exemplo, pelo número de conferências realizadas em todo o país. Entre os anos de 2003 e 2010 foram realizadas diversas conferências nacionais que contaram com a participação de representantes da sociedade civil (sindicatos, ONGs, movimentos sociais, entidades de profissionais,) e dos poderes públicos municipal, estadual e federal. Nas etapas nacionais dessas conferências foram idealizadas por volta de 5.000 deliberações públicas e grande parte delas foram inseridas no desenho de diversas políticas públicas setoriais (IPEA, 2007, p. 20)

O III PNDH, por exemplo, refletiu as diretrizes e metas apontadas por representantes do poder público, organizações da sociedade civil e movimentos sociais que tiveram a chance de avaliar coletivamente o cenário e propor metas e objetivos na área de DH. Esse coletivo enfrentou grandes desafios para idealizar um programa que considerasse os direitos humanos e a interdependência em todas as suas dimensões, atentando para a universalização dos direitos em um cenário que favorecia as desigualdades, o modelo econômico atual concentrado prioritariamente na renda e o debate da violência e segurança pública. O terceiro programa foi um passo importante na promoção dos direitos no Brasil, se comparado com os programas formulados no governo anterior de FHC (PNDH I - 1996 e PNDH II - 2002).

O III PNDH recebeu diversas críticas, especialmente dos grupos mais conservadores da sociedade, entre eles: latifundiários, empresários, setores da mídia, da Igreja e das Forças Armadas. Essa repercussão se deu em virtude do estabelecimento de algumas

ações e diretrizes que contrariavam os interesses dos grupos dominantes no país, como por exemplo: aprovação de projetos que descriminalizassem o aborto, debate acerca da função social da propriedade, democratização dos meios de comunicação, laicidade do Estado, dentre outras discussões fervorosas.

Ainda assim o governo Lula enfrentou intrepidamente tais críticas e o programa foi sendo construído de forma muito transparente, por meio de processos coletivos e participativos a nível nacional, estadual e municipal, apesar de o Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010 ter alterado importantes ações previstas no PNDH, demonstrando que o governo federal sofreu coação após infundáveis pressões de setores conservadores.

No cenário contemporâneo brasileiro de 2019/2020, temos uma conjuntura totalmente adversa às propostas do PHDH e PNEDH, sistematicamente tolhidos pelos meios de comunicação por meio de campanhas difamatórias que adentram e assombram o imaginário popular.

A desinformação, aliada à campanhas difamatórias acerca dos direitos humanos no Brasil, dilapida e tolhe continuamente políticas públicas, planos e programas pensados coletivamente, e até mesmo a ideia de um Estado laico torna-se cada vez mais comprometida nesse processo.

A guinada conservadora da igreja e até mesmo o crescimento da bancada evangélica no espaço político, vem ocasionando impactos aniquiladores para o avanço de direitos, ao dificultar debates e demandas históricas de movimentos sociais importantes, como o movimento feminista e LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis).

A medida Provisória nº 870/19 que criou a estrutura do novo governo não fez menção às políticas públicas de combate a homofobia ou transfobia e também não especificou em que parte do governo elas poderiam ser gerenciadas. A pasta LGBT estava alocada na Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, que foi extinta. O governo ainda extinguiu uma secretaria do MEC responsável por ações de diversidade, substituindo a antiga Secadi⁴⁰ (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) por uma subpasta de Modalidades Especializadas.

Compreendemos assim que essa foi uma das manobras governamentais para eliminar temáticas tão importantes como o debate sobre diversidade e a própria concepção de direitos humanos. As discussões sobre orientação sexual, condição geracional, posição

⁴⁰ A Secadi foi criada em 2004, com o objetivo de fortalecer a atenção especial a grupos que historicamente são excluídos da sociedade. Em 2019 foi extinta no governo Bolsonaro demonstrando grande retrocesso na luta pela justiça social, reconhecimento da diversidade, e promoção da equidade no país.

econômica e social e outras que podem ser identificadas como condições existenciais favorecedoras de exclusão social perderam espaço nesse novo cenário.

No atual governo foi criado um Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, que englobaria também as políticas indígenas, por meio da FUNAI, anteriormente vinculada ao Ministério da Justiça. Todavia, a atual titular do ministério, pastora evangélica e advogada Damares Alves, demonstra especialmente por meio de seus posicionamentos políticos e ideológicos, despreparo para dirigir um órgão de governo responsável por políticas de inclusão social e de educação que visa combater preconceitos.

Nesse governo também temos visualizado a espoliação das riquezas nacionais, o agravamento da segurança pública, no qual a sociedade vivencia dias de instabilidade e medo, um verdadeiro estado de guerra.

É nessa conjuntura ainda que vivenciamos o cerceamento da liberdade e dos espaços democráticos, como o fechamento de organizações e conselhos. O governo federal demonstrou claramente sua falta de apoio a Conferência Nacional de Assistência Social no ano de 2019, que deve ocorrer agora com o apoio democrático.

Os ataques à seguridade social brasileira são inúmeros, dentre eles diversos mecanismos como a Proposta de Emenda Complementar (PEC nº 6/2019), que modifica o sistema de previdência social complexificando o acesso aos direitos, a EC 95/2016, que através do teto dos gastos dá origem a um processo contínuo de privatização, concentração de renda e exclusão social, além de claramente inviabilizar o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, que previa em 2019 o índice de 7% do PIB em investimento em Educação, e em 2024, buscava alcançar o patamar de 10%. No entanto, nesse cenário com a lei de teto de gastos, essas metas estão cada vez mais distantes.

Também corroborando com o desmonte do Sistema de Seguridade Social temos a presença das isenções fiscais, a exemplo, o país deixou de arrecadar em 2017 R\$ 354,7 bilhões. Logicamente se concedêssemos menos incentivos a determinados setores da economia teríamos melhores condições de conviver harmoniosamente com as contas públicas. Além das desonerações precisamos ressaltar as sucessivas renegociações das dívidas, como o Refis, que concede continuamente descontos nas multas e nos juros.

Temos ainda a Desvinculação das Receitas da União – DRU, que permite o governo usar livremente parte dos impostos e contribuições sociais e econômicas federais, conforme ressalta Boschetti:

A incidência da DRU nos recursos da Seguridade Social tem sido nefasta, fazendo com que esta transfira recursos crescentes para o mercado financeiro, já que as

fontes da Seguridade – as contribuições sociais - vêm tendo um desempenho crescente em termos de arrecadação, em especial a COFINS, e estão sendo apropriadas para a formação do superávit primário para serem destinados ao pagamento da dívida pública (BOSCHETTI, 2009, p. 51).

E agora mais recente temos uma ideia lançada pelo governo federal que é o programa criado por meio de decreto de incentivo ao trabalho voluntário, denominado “Pátria Voluntária” com ações voltadas a população considerada vulnerável, ou seja, o Estado se distancia cada vez mais do atendimento a população por meio de suas políticas públicas e clama a sociedade para que esta realize um trabalho que deveria ser de obrigatoriedade estatal, utilizando os espaços públicos e o serviço não remunerado.

O programa inverte completamente o sentido da política que temos buscado construir ao longo das últimas décadas, especialmente após 1988, por isso não podemos permitir a substituição do Estado e de suas atribuições pelo voluntariado. Pois há um claro risco que se isso possa vir a acontecer, o Estado fique em papel subalterno esvaziando a ideia de direitos e de cidadania, substituindo gradativamente pela ideia do favor e da benesse.

Resta evidenciado a opção por um projeto conservador, que criminaliza a pobreza, culpabiliza os sujeitos e as famílias que vivenciam na pele e no cotidiano as inúmeras expressões da questão social.

Por outro lado, tem-se buscado articular movimentos de defesa dos direitos humanos no país⁴¹ que englobam diversas instituições, redes, fóruns, organizações nacionais e internacionais e movimentos sociais. Conforme Mendonça (2015, p.38): “é sempre importante ressaltar que há, no mundo, uma batalha de valores a travar, e que a lógica de funcionamento das relações sociais e econômicas nos leva a crer que quem faz a luta por direitos humanos está na linha da resistência e da contra hegemonia”.

Precisamos urgentemente inserir essa discussão em nossas instituições de ensino, tanto na perspectiva de fortalecimento de direitos, como, também, na violação destes, visando identificar possibilidades de atuação para o enfrentamento desta violabilidade.

Conforme o PNEDH a educação em direitos humanos, no interior do regime democrático, busca fortalecer ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e

⁴¹ Exemplos como o Centro de Estudos de Segurança e Cidadania da Universidade Cândido Mendes, que criou um observatório para acompanhar eventuais abusos e violações de direitos humanos cometidos por agentes das forças militares durante a intervenção federal na segurança do Rio de Janeiro, decretada pelo ex-presidente Michel Temer. Além do fortalecimento popular dos espaços democráticos como as conferências e os Conselhos de Políticas Públicas, Organizações da Sociedade Civil, Anistia Internacional, Fundo das Nações Unidas para a Infância (CDF), Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) da OEA (Organização dos Estados Americanos), Centro de ação dos direitos humanos, *Human Rights Watch*, Associação Nacional para o Progresso de Pessoas de Cor (NAACP), dentre outras.

de reparação das violações. Sabemos que muitos são os desafios cotidianos que temos a superar, o próprio plano demonstra que as desigualdades sociais pelas quais estão submetidos nossos alunos ainda somam-se aos processos excludentes e de discriminação, que muitas vezes se manifesta sob a forma de violência contra sujeitos que são historicamente e estruturalmente vulnerabilizados. Todavia, conforme ressalta Paulo Freire (2004, p. 60):

O futuro é aberto. A trama não está concluída e suas malhas não têm a simetria e a precisão de uma rede destinada a apanhar peixes. Há nela "descompassos" que não revelam o nosso fracasso, mas a nossa "gentetude", no sentido de que somos incompletos e temos a capacidade de transcender os limites, de "ser mais".

Dignidade essa que deve extrapolar os muros das escolas e das comunidades, uma vez que essa cultura do respeito deve permear todas as relações sociais, dentro e fora das instituições de ensino. Assim confirma a proposta do PHEDH:

A humanidade vive em permanente processo de reflexão e aprendizado. Esse processo ocorre em todas as dimensões da vida, pois a aquisição e produção de conhecimento não acontecem somente nas escolas e instituições de ensino superior, mas nas moradias e locais de trabalho, nas cidades e no campo, nas famílias, nos movimentos sociais, nas associações civis, nas organizações não governamentais e em todas as áreas da convivência humana (PNEDH, 2007. p. 42).

5.4 Olhares sobre o Plano Municipal de Educação Quixadaense

“A educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo” (Nelson Mandela).

Conforme ressaltado ao longo da pesquisa, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) prevê que os municípios brasileiros elaborem suas propostas municipais e consolidem o seu próprio plano de educação com foco nos direitos humanos. Contudo, raríssimas são as cidades brasileiras que construíram propostas com esse enfoque, a maioria delas só apresentam Planos Municipais de educação (PME) embasados no Plano Nacional de Educação (PNE), como é o caso do município de Quixadá.

Na falta do PMEDH que surge como desdobramento do PNEDH, o documento base de análise para compreender o desenvolvimento do contexto educacional da cidade de Quixadá e as possibilidades e desafios de propostas com enfoque nos direitos humanos, será o Plano Municipal de Educação (PME).

Este plano atendendo aos princípios da gestão democrática e da autonomia e

colaboração constitui-se de uma peça do planejamento previsto para atender ao desenvolvimento da educação local, ao traçar as diretrizes e finalidades do Sistema Municipal de Educação de Quixadá.

A concepção de criação e desenvolvimento do Plano Municipal de Educação no Brasil tem suas origens no Manifesto dos Pioneiros em 1932, que gerou uma ampla discussão sobre a educação brasileira. A ideia de se desenvolver um plano amplo que contemplasse as diversas vertentes emergentes à época deu espaço para a incorporação na Constituição de 1934, artigo 150, da obrigatoriedade de se fixar o Plano Nacional de Educação, uma competência a ser desenvolvida pela União (DIDONET, 2000, p. 18).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394 – LDBEN, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), incorpora o princípio da gestão democrática no sistema público de ensino pressupondo o envolvimento do coletivo, não somente na gestão administrativa, mas também na gestão dos processos.

Notoriamente os planos municipais de educação podem esbarrar em inúmeros obstáculos, dentre eles, a falta de dados estatísticos disponíveis e precisos; escassez de tempo e limitação de pessoal, todavia, tais dificuldades poderão ser facilmente superadas, com a devida decisão política e técnica (BRASIL, 2005), uma vez que, conforme Vianna (2005, p. 40), “[...] a eficiência de um governo não está no fazer, mas no saber fazer em correspondência com as realidades vividas no contexto da sociedade”.

A base legal que sustenta a criação do Plano Municipal de Educação do município de Quixadá está prevista na Lei Orgânica, datada em 18 de julho 1990, e que sofreu a última atualização em 23 de junho de 2009. A lei municipal nº 2.755, de 19 de junho de 2015, aprovou o PME de Quixadá para o decênio 2015-2025.

Há ainda a necessidade do PME ser idealizado por uma gama de setores da sociedade e seus representantes, promovendo a consolidação de perspectivas participativas.

[...] é importante que na elaboração de seu PME, os gestores desenvolvam ações que garantam um amplo processo democrático de participação, envolvendo os diferentes atores que, de forma direta ou indireta, influenciam na qualidade da educação do município. Sugere-se a participação do Poder Executivo, o Poder Legislativo, o Ministério Público e a Sociedade Civil Organizada (BRASIL, 2005).

O processo de formulação do Plano Municipal de Educação de Quixadá, datado de 10 de Setembro de 2013, se deu com a criação da Portaria 001/2013, que institui o Fórum Municipal de Educação para coordenar a elaboração do Plano Municipal de Educação e dá outras providências (QUIXADÁ, 2013) e a Portaria 002/2013, que nomeia a comissão do

Plano Municipal de Educação para o decênio “2015 a 2025” e dá outras providências (QUIXADÁ, 2013b), fortalece a perspectiva participativa, proposta no Documento Norteador para Elaboração de Plano Municipal de Educação – PME, (Brasil 2005, p. 24), cujo teor enfatiza que todos podem se envolver no processo de construção do plano, a partir de diversos mecanismos, entre eles a criação de um fórum ou de uma comissão, e ainda de um conselho ou de um colegiado para planejar o processo e coordenar as ações e debates.

Em 30 de julho de 2014, por meio da Portaria nº 35/2014, a Secretaria Municipal de Educação de Quixadá instituiu a Comissão Representativa da Sociedade para elaboração/adequação do Plano Municipal de Educação do Município. (QUIXADÁ, 2014). Foi definida, em seu artigo 2º, a responsabilidade dessa comissão pela elaboração/adequação do PME, cuja sanção se dera em data anterior.

O seu artigo 3º, versa sobre a participação democrática, transparente e reflexiva e sobre as necessidades e demandas da educação no município, atentando para a qualidade e a garantia do direito à educação, legitimada pelas forças sociais e políticas (QUIXADÁ, 2014).

A portaria de gabinete nº 35/2014, estabeleceu em seu Artigo 4º, a composição da Comissão Representativa da Sociedade, composta inicialmente por um membro titular e um suplente das seguintes instituições: Câmara Municipal de Quixadá, Conselho Municipal de Educação - CMEQ, Universidade Federal do Ceará - UFC, Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC, Universidade Aberta do Brasil - UAB - Polo de Quixadá, Instituto Federal do Ceará - IFCE - Campus Quixadá, Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 12, Escola de Ensino Médio Coronel Virgílio Távora, Sindicato dos Servidores Públicos Municipais - SINDSEP, Representantes Estudantis, Representantes de Pais, Equipe técnica, responsáveis pelo Censo Escolar, pelo PAR e pela Administração e Planejamento da Secretaria Municipal de Educação.

As atribuições da Comissão Representativa da Sociedade de Quixadá, estabelecidas pelo Artigo 5º da Portaria Gabinete nº 35/2014 são: i) sensibilizar a sociedade da necessidade de adequação do PME; ii) realizar análise técnica e política da situação educacional do município e a proposta do texto base do PME, elaborado pela comissão técnica instituída pela Secretaria Municipal de Educação; iii) organizar consulta pública sobre a proposta do PME de Quixadá; iv) encaminhar ao Poder Executivo; v) acompanhar, junto ao Poder Legislativo, a tramitação e aprovação do PME.

Ainda no ano de 2014, no mês de novembro, houve uma retomada das discussões sobre o PME a partir de uma capacitação para elaboração do plano, promovida pela SEDUC/CREDE 12. Em abril de 2015, deu-se início ao levantamento dos dados, coleta de

informações e discussão com consultor educacional para subsidiar o PME, envolvendo a previsão de contato com as instituições: Universidades, Sindicatos, CREDE/12, Escolas, Conselho Municipal de Educação, Câmara Municipal e outros.

Em maio de 2015 ocorreu a I Conferência Municipal de Educação e a sistematização das propostas apresentadas, e no mesmo mês foi lapidada a versão preliminar do plano junto aos técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

Ao longo das primeiras semanas de junho de 2015 ocorreu a revisão do plano e a construção da sua redação final, e em 17 de junho de 2015, a Câmara Municipal de Quixadá, conduzida pelo presidente da casa legislativa, discutiu em sessão extraordinária as novas diretrizes do PME – Plano Municipal de Educação de Quixadá, decênio 2015\2025, projeto do executivo de nº 23/2015.

O debate contou com a participação efetiva da Presidente do CME – Conselho Municipal de Educação, dos profissionais da educação de Quixadá, com a presidente do SINDSEP – Sindicato dos Servidores Públicos Municipais e da coordenadora geral do PMEQ, que fez a apresentação da proposta educacional e de todo o processo realizado para sua formulação.

O Plano Municipal de Educação aprovado conforme a Lei nº 2.755/2015 engloba todo o sistema de ensino, ou seja, escolas estaduais, municipais e privadas, sendo direcionado aos níveis e modalidades de: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Superior, Educação Profissionalizante e a Distância, além de contribuir com reflexões acerca da formação de professores, valorização do magistério, financiamento e gestão democrática.

As 20 metas contidas no plano municipal apresentam-se como um norte para a realização dos objetivos estipulados e conforme a fala dos agentes construtores do documento essa deve ser compreendida como uma proposta: “inclusiva, cidadã e especialmente, dedicada a aprendizagem dos alunos”.

De acordo com o art. 50 as metas previstas no plano foram construídas a partir de um diagnóstico embasado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), no Censo Demográfico e nos Censos Nacionais da Educação Básica e Superior mais atualizados no momento de construção do documento.

Acerca da divulgação do plano em âmbito municipal o Artigo 14 enfatiza o compromisso com a sua exposição para que a sociedade conheça amplamente e acompanhe a sua implementação. Nesse sentido fornecemos destaque ao fato de o plano ter sido impresso em material de boa qualidade e entregue a comunidade quixadaense, estando também

disponíveis cópias (no ano de 2019) na Secretaria de Educação para entrega aos pesquisadores e estudantes.

Dialogando com o PNE as dez diretrizes elencadas no Plano Municipal preveem: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais, melhoria na qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção da sustentabilidade socioambiental, promoção humanística, científica e tecnológica do país, estabelecimento de meta de aplicação dos recursos públicos, valorização dos profissionais da educação e difusão dos princípios de equidade, respeito, diversidades e gestão democrática da educação.

Importante ressaltar que a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE-2), em seu art. 2º, apresenta também 10 diretrizes e a última delas ressalta expressamente a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. No município de Quixadá essa diretriz foi editada com foco nos princípios de equidade, respeito e diversidade, não usando expressamente o termo “direitos humanos”. Todavia, é possível visualizar que esse termo foi destacado dentro de algumas estratégias previstas para o alcance das metas.

A meta 01 que busca universalizar até 2016, a educação infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta da educação infantil em creches de forma a atender no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos até o final da vigência do PME, é composta por dezessete estratégias.

Dentre elas fornecemos destaque a previsão de atendimento as populações do campo e as comunidades quilombolas, a oferta do atendimento educacional especializado, a parceria família/escola através de um trabalho integrado e participativo dos pais nas atividades escolares e o fortalecimento em colaboração com a união do acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância.

Nessas estratégias é possível evidenciar que o município compreende a importância mesmo que simbólica, de fornecer destaque a realidade diferenciada que as famílias e crianças do campo e do quilombo apresentam. Como ressaltado anteriormente, Quixadá registra oficialmente a presença de uma comunidade quilombola, localizada a 25 km do centro da cidade, no qual residem por volta de **39 famílias**.

Apesar da preocupação com a política educacional, é preciso salientar que a comunidade apresenta carências relativas à falta de equipamentos públicos no território, ou

seja, o poder público não consegue hoje responder todas as demandas e necessidades que a comunidade apresenta.

Mas é preciso fornecer destaque as parcerias que as escolas municipais têm realizado com as famílias e também com as políticas públicas de saúde, de cultura, esporte, lazer e Assistência Social, especialmente através do repasse de informações sobre a frequência dos alunos ao Cadastro Único/ Bolsa Família, e ainda a parceria na tentativa de viabilizar atividades comunitárias, palestras, informes, aproximando os alunos e famílias de outras políticas, garantindo direitos além da educação.

A meta 02 prevê a universalização do Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 06 a 14 anos, garantindo que pelo menos 95% dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência do PME.

Dentre as quinze estratégias elencadas para o alcance dessa meta ressaltamos o envolvimento de todo o corpo dos funcionários, o desenvolvimento e uso de tecnologias pedagógicas, considerando as especificidades do campo e do quilombo, flexibilização do planejamento e adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local e a identidade cultural, parcerias entre escolas e movimentos culturais assegurando que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural, estreitamento das relações entre escolas e famílias, desenvolvimento de atividades extracurriculares de incentivo aos estudantes e de estímulo às habilidades, além de atividades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional.

Nas estratégias pensadas para o alcance dessa meta identificamos que a política educacional do município preocupa-se em aproximar a comunidade escolar das vivências culturais, do direito ao esporte e ao lazer, do engajamento do corpo docente e funcionários, do estímulo a concursos de ordem municipal, regional e nacional, fato que é evidenciado pela participação da Escola José Jucá em diversas atividades que gera envolvimento do seu alunado, inclusive com a conquista de prêmios como forma de incentivo. Além disso, visualizamos o desenvolvimento de alguns projetos pensados pelos professores aliado ao engajamento de outros sujeitos e políticas públicas.

A meta 03 ressalta a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, elevando a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% até o final de vigência do PME.

Composta por catorze estratégias, salientamos aquelas que dialogam com a perspectiva dos direitos humanos como o incentivo a programas compostos por práticas pedagógicas de abordagem interdisciplinar, currículos escolares flexíveis e diversificados,

formação continuada dos professores, observação das peculiaridades das populações do campo, quilombolas e pessoas com deficiência, acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência dos jovens beneficiários dos programas de transferência de renda, atentando-se para as situações que envolvam discriminação, preconceitos, violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e órgãos públicos de assistência social, saúde dentre outras, implementando políticas que visem prevenir a evasão motivada por preconceito ou quaisquer outras formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

Importante esclarecer que muitas vezes o Estado reduz o seu papel e suas intervenções na área social depositando na família toda a responsabilidade pelo cuidado com seus pares, gerando dessa forma uma sobrecarga que muitas vezes não pode ser suportada em virtude das situações de vulnerabilidade que a família vivencia no cotidiano. Nesse sentido o papel das políticas públicas em diálogo com as famílias é fundamental para a permanência qualitativa dos alunos nas instituições de ensino. Conforme Oliveira (2011, p. 3-4):

A educação é abarcada de uma complexidade tamanha que envolve muitos setores da administração pública. O que conseqüentemente, não se pode mais dizer que a aprendizagem depende apenas do professor e da escola. Se desejamos uma educação de qualidade, requer-se investimento, e não só financeiro, é preciso investir em qualificação do atendimento, em humanização dos profissionais e na coletividade com ações articuladas na escola e fora dela.

Quixadá tem se destacado no diálogo intersetorial e no trabalho em rede, especialmente com as políticas de Assistência Social, saúde e cultura. No que diz respeito aos equipamentos sociais da política de Assistência Social, o CRAS tem papel de destaque nesse cenário, por realizar um trabalho com as famílias na perspectiva do fortalecimento de vínculos, ampliação do acesso aos direitos de cidadania, desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos e aquisições.

Dentro das escolas municipais, também estão previstas as atividades do Programa de Educação contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente (PETECA⁴²) em parceria com as Ações Estratégicas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (AEPETI), gerenciado pelo órgão gestor da Política de Assistência no município.

A meta 04 busca universalizar para a população de 4 a 17 anos com deficiência,

⁴²O PETECA é um programa desenvolvido pelo Ministério Público do Trabalho no Ceará, em parceria com as Secretarias Estadual e Municipais de Educação, com a participação dos demais órgãos e entidades do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. Consiste num conjunto de ações de conscientização e sensibilização na comunidade escolar e da sociedade em geral sobre os direitos da criança e do adolescente com foco na erradicação do trabalho infantil e na proteção ao trabalhador adolescente.

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas e serviços especializados, públicos ou conveniados.

Dentre as dezenove estratégias elencadas enfatizamos àquelas relativas à universalização do atendimento escolar para crianças de até 03 anos que apresentem deficiência, transtornos ou altas habilidades, a oferta de salas de recursos multifuncionais em 100% das escolas que atendam a demanda desse público, a ampliação de programas que promovam a acessibilidade, adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático próprio, recursos de tecnologia assistiva, oferta de educação bilíngue, contratação de profissionais de apoio e auxiliares, tradutores e intérpretes e professores bilíngues, além de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Em Quixadá grande parte das escolas que atendem esse público possui sala de recursos próprios, todavia a acessibilidade das instituições e dos transportes ainda é um empecilho para o acesso e permanência desses alunos nas instituições, bem como a contratação de profissionais capacitados para o atendimento a esse público.

Já em relação às parcerias realizadas, fornecemos destaque a Associação de Pais e Amigos de Pessoas Especiais de Quixadá - APAPEQ, fundada em 1989, que se constituiu como uma das poucas instituições da região do Sertão Central cearense que trabalha com dedicação total ao público com deficiência. São mais de 30 profissionais, de várias áreas, que prestam serviços para a instituição, por meio de convênios firmados com o governo do Estado e a prefeitura municipal, dentre eles fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogas e professores.

A meta 05 do Plano Municipal de Educação visa alfabetizar as crianças, no máximo até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Das seis estratégias apontadas ressaltamos o fomento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras e a produção de materiais específicos que consideram o uso da língua materna e a identidade cultural das comunidades quilombolas.

A meta 06 ressalta a educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. Dentre as oito estratégias apontaremos duas, que dialogam com a ampliação e reestruturação das escolas públicas, e a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais, esportivos e equipamentos públicos como centros comunitários, praças, parques, museus, teatros,

cinemas e planetários.

Nos anos de 2019 e 2020 a gestão municipal tem se dedicado a reforma e modernização dos espaços públicos, das escolas municipais, da biblioteca municipal, além da parceria das escolas com o único teatro do município localizado no supermercado Pinheiro.

A meta 07 destaca a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias municipais mais altas para o IDEB desde o ano de 2015, perpassando, 2017, 2019 e 2021, a partir de trinta e três estratégias.

Dentre estas salientamos a construção de um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, das condições de infraestrutura, dos recursos pedagógicos, e outras dimensões relevantes; o processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, o incentivo a práticas pedagógicas inovadoras desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, transporte gratuito para os estudantes do campo visando reduzir a evasão escolar, parcerias com políticas de combate a violência, incluindo capacitações aos educadores para detecção dos sinais de violação, como por exemplo, violência doméstica e sexual, promovendo a construção de uma cultura da paz.

Inclusão e permanência de adolescentes que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, execução dos currículos escolares com conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígena, articulação da educação formal com experiências de educação popular e cidadã, ações voltadas para atendimento à saúde e a integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, promoção em consonância com o Plano Nacional do Livro e de Leitura a formação de leitores e leitoras, e a capacitação de professores, bibliotecários, e agentes da comunidade para atuar como mediadores da leitura, além de assegurar a continuidade do Sistema de Avaliação Educacional de Quixadá (SAEQ), para desenvolver ações de diagnóstico e intervenções para a melhoria da qualidade de ensino.

Analisando algumas dessas estratégias previstas na meta 07 do PME, podemos ressaltar o trabalho com projetos pedagógicos em especial os voltados para a leitura e literatura, a parceria com órgãos como Conselho Tutelar, CRAS, CREAS, que auxiliam no debate sobre violações de direitos do público infantojuvenil, no entanto as práticas pedagógicas inovadoras e a garantia do transporte público para regiões mais longínquas do interior do município ainda se constituem um desafio a ser superado, conforme podemos evidenciar na fala dos alunos e familiares ao longo da pesquisa de campo.

A meta 08 visa elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos de modo a alcançar no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência do PME, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 20% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Essa meta é constituída por dez estratégias, e três delas dialogam com a necessidade de busca ativa dos jovens fora da escola e pertencentes aos segmentos populacionais ressaltados anteriormente, em parcerias com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude, campanhas de sensibilização/conscientização sobre a erradicação do analfabetismo, estratégias que garantam a continuidade da escolarização após a alfabetização inicial e material didático específico para o EJA.

O estado do Ceará mantém em sua rede escolar 33 Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que ofertam Ensino Fundamental, anos finais no formato presencial e o Ensino Médio, no formato semipresencial, mediado pela educação a distância. Em Quixadá temos em funcionamento no formato semipresencial um CEJA.

No Estado do Ceará, conforme dados do Censo Escolar, realizando um comparativo entre os anos de 2008 a 2017, é possível evidenciar que tivemos um declínio no número de matriculados. Em 2008 atendíamos 86.599 alunos, já em 2017 o número é de 73.065.

Sobre o fornecimento do material didático a SEDUC realizou oficinas para a escolha dos livros didáticos do PNLD EJA com a participação de professores representantes das escolas que oferecem essa modalidade de ensino.

A meta 10 busca em regime de cooperação com o Estado, oferecer, no mínimo 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada a educação profissional. Das onze estratégias elencamos para análise o fomento de cursos planejados de acordo com as características do público alvo considerando as especificidades das populações itinerantes, do campo e das comunidades quilombolas, inclusive na modalidade a distância, a diversificação curricular do EJA, e a adesão do programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico.

A Secretaria de Educação do município é responsável por articular o EJA no período noturno em algumas instituições educacionais do centro e do distrito, mas conforme relatos de alguns profissionais da política educacional o número de evasão ainda é elevado, constituindo-se dessa forma um desafio o retorno de sujeitos fora da faixa etária escolar,

especialmente os adolescentes. Entretanto, algumas reuniões intersetoriais têm ocorrido para debater a reestruturação e fortalecimento da EJA no município, inclusive com a previsão de inclusão destes jovens no mercado de trabalho por meio de parcerias com programas de primeiro emprego e jovem aprendiz.

A meta 11 visa em regime de cooperação com o Estado triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público. Acerca das catorze estratégias para o alcance da meta fornecemos ênfase à vinculação com os arranjos produtivos, bem como a interiorização da educação profissional, a expansão da oferta nas redes públicas estaduais de ensino, o investimento nos programas de assistência estudantil e a execução de políticas de redução das desigualdades étnico raciais e regionais para melhorar o acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas na forma da lei.

Em Quixadá a Escola Profissionalizante Maria Cavalcante Costa, reconhecida como antigo Liceu de Quixadá oferta cursos profissionalizantes em comunhão com o Ensino Médio regular. Os cursos ofertados são Agronegócio, Agroindústria, Comércio, Informática e Enfermagem sendo 80% destinadas a alunos oriundos da rede pública de ensino e 20% para a rede particular de ensino. O período de ensino ocorre em tempo integral, com direito a refeições. A escola foi inaugurada no ano 2000 e a partir de 2008 foi adaptada para a formação em tempo integral.

O Instituto Federal do Ceará – Campus Quixadá também é responsável pela oferta da educação profissional, por meio dos cursos integrados que aliam ao mesmo tempo o Ensino Médio e o Ensino Técnico. Dentre os cursos ofertados estão Química e Edificações. Há previsão de vagas para ampla concorrência e também para cotistas.

A meta 12 propõe a elevação da taxa bruta de matrícula da Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para pelo menos 40% das novas matrículas, no segmento público. Dentre as doze estratégias pensadas, elencamos a disponibilização de sede própria para a Universidade Aberta do Brasil e a ampliação da participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas.

Considerada a maior cidade do sertão central do Ceará, Quixadá teve muitas mudanças positivas durante os governos Lula e Dilma. Dentre elas, está a consolidação do município como “cidade universitária”, que conta com a implantação do *campus* avançado da Universidade Federal do Ceará (UFC), o Instituto Federal – IFCE, a Universidade Estadual –

FECLESC, além de instituições particulares, que geram reconhecimento da cidade como polo universitário agregando estudantes da região e cidades vizinhas.

A meta 13 discorre acerca da ampliação do quadro de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior. Das oito estratégias definidas uma delas dialoga com a necessidade de melhorar a qualidade das licenciaturas, integrando as demandas e necessidades da rede de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição de qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos, com ênfase para as relações étnico raciais, as diversidades e as necessidades das pessoas com deficiência.

No município de Quixadá a instituição pública que mais forma licenciados é a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão - FECLESC. Atualmente oferta os cursos de História, Letras, Ciências Biológicas, Pedagogia, Química, Física e Matemática e recebe alunos de todos os municípios da região do Sertão Central do estado e do Maciço de Baturité. É reconhecida como uma instituição de excelência, apesar dos inúmeros desafios que enfrenta desde a estrutura física aos cortes de verbas para melhoria da qualidade do ensino.

A meta 14 dialoga com a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*. Acerca das dez estratégias elencadas ressaltamos a implementação de ações para reduzir as desigualdades étnico raciais e regionais, para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de Mestrado e Doutorado, e a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação, em particular ligados as áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências.

Nesse quesito é importante destacar que cresceu o número de mulheres inseridas nos cursos de graduação na área tecnológica e engenharias (civil e ambiental) no município de Quixadá, além da Química, e que algumas dessas mulheres já estão inseridas na pós-graduação dentro de instituições como UFC, além de outras instituições em municípios como Fortaleza e fora do estado do Ceará. Já a inserção da comunidade Quilombola nos cursos do campo das ciências ainda é muito precária.

A meta 15 ressalta a formação específica de nível superior para professores que atuam na educação básica, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, a partir de sete estratégias das quais destacamos as iniciativas de formação com foco no fomento da participação dos professores em formações complementares.

A meta 16 também ressalta a formação dos profissionais da educação, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do

PME, garantindo formação continuada, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Uma das seis estratégias pensadas dialoga com a consolidação de uma política nacional de formação dos professores da educação básica.

A meta 17 objetiva valorizar os profissionais do magistério nas redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PME. Para tanto, cinco estratégias foram elencadas e dentre elas destacamos a construção do fórum permanente com representação de trabalhadores, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional, além da reformulação e implementação do plano de carreiras.

Atualmente Quixadá conta com um Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica da Prefeitura Municipal, Lei nº 2.365 de 2008. E no ano de 2019 os professores de Quixadá receberam a bonificação do Ciclo Avaliativo de desempenho dos profissionais do magistério.

Ao todo foram 33 mil reais repassados para os 173 profissionais que conseguiram satisfazer os critérios estabelecidos pela Portaria Municipal nº 032/2015, que instituiu o Segundo Ciclo Avaliativo de Desempenho dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Quixadá, tais como análise curricular, práticas pedagógicas, pontualidade, responsabilidade e outros. O cálculo do pagamento obedeceu ao percentual de aumento real de 4.17%. A avaliação compreendeu o período de 2015 a 2017, e considerou o que preconiza a Lei Orgânica do Município, bem como a Lei Municipal nº 2.365/2008 que institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Público Municipal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 e a Lei Federal nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, dentre outras legislações vigentes.

Conforme dados da Secretaria da Educação do município a avaliação de desempenho dos profissionais do magistério público de Quixadá foi realizada pela comissão municipal composta por representação técnica da Secretaria Municipal da Educação, Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Quixadá e Região (SIDSEP), integrantes dos Núcleos Gestores, Conselho Municipal da Educação, Conselho do FUNDEB, Conselho Escolar e Centro de Apoio à Educação Inclusiva de Quixadá.

A meta 18 visa assegurar, no prazo de dois anos, reestruturação do plano de carreira para os profissionais da educação básica e para o plano de carreira dos profissionais de educação pública. Dentre as oito metas destacaremos a realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica.

Importante salientar que no ano de 2016, na gestão municipal de João Hudson foi

realizado concurso público previstas vagas para professores da educação básica. No total foram disponibilizadas 754 vagas. Ao assumir a nova gestão Ilário anulou o certame por meio do decreto 016/2017 alegando que não havia sido realizado um estudo de impacto financeiro, precedente ao certame, pela gestão que promoveu o concurso. Logo depois a 3ª Vara da Comarca de Quixadá determinou por meio de decisão judicial que a Prefeitura Municipal de Quixadá homologasse o concurso público anteriormente anulado. Nesse sentido atualmente os professores que compõem a educação básica do município são compostos em sua maioria por profissionais efetivos.

A meta 19 busca assegurar no prazo de dois anos, condições para efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e a consulta pública a comunidade escolar.

Das oito estratégias pensadas podemos fornecer destaque o suporte aos programas de apoio a formação dos conselheiros e do controle social por meio de recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos, meio de transporte, visitas a rede escolar, além do fortalecimento de grêmios estudantis, coletivos jovens e associações de pais/mães, e ainda a participação da comunidade escolar na formulação dos projetos político pedagógicos, curriculares escolares, planos de gestão escolar, regimentos escolares, dentre outros.

As estratégias contidas nessa meta ainda são um grande desafio para a gestão municipal, em especial para a escola José Jucá, lócus de pesquisa, conforme evidenciamos ao longo da pesquisa de campo.

A vigésima e última meta do plano preconiza a ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do município no quinto ano de vigência do plano, e, no mínimo, o equivalente a 10% ao final do decênio. Dentre as quinze estratégias listadas destacamos a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos, criação de portais eletrônicos, audiências públicas e o aperfeiçoamento dos mecanismos de acompanhamento da arrecadação e uso dos impostos municipais.

Nos dados obtidos por meio de consulta a funcionários públicos do município, Quixadá no ano de 2017 aplicou um montante de R\$ 53.496.554,53 equivalendo a 5,63% do PIB do município. Não foram disponibilizados dados mais atualizados até a finalização da pesquisa, contudo acreditamos que ainda não foi alcançado o patamar de 7% do PIB, devido ao fato de este ter decrescido nos anos seguintes.

É fundamental que os Planos Municipais de Educação prevejam no seu texto a realização do monitoramento e avaliação das ações, pois a partir dessa análise é possível

redirecionar atividades e estratégias.

[...] a inevitabilidade de avaliação parte da necessidade de averiguação dos resultados propostos nos objetivos planejados pelas instituições de ensino, no cumprimento de seu papel social ou objetivos diferenciados, seja em instituições públicas ou privadas, para que esses resultados avaliativos possam vir a revelar falhas ou virtudes no funcionamento da instituição, fundamentando o processo avaliativo, como instrumento de qualquer mudança que se queira empreender com a garantia de Êxito (ANDRIOLA, 1999, p. 364).

Conforme o artigo 6º do PME de Quixadá, as metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizadas pelas seguintes instâncias: Secretaria Municipal de Educação, Comissão de Educação da Câmara Municipal dos Vereadores e Conselho Municipal de Educação de Quixadá (CMEQ). Ainda conforme o plano compete a essas instâncias divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos sítios educacionais da internet, analisar, propor e efetivar políticas públicas e ações necessárias para segurar a implementação das metas, além de propor a revisão do percentual de investimento público em Quixadá.

É importante destacar que o município conta com o seu próprio sistema de avaliação educacional, denominado SAEQ, através dele e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica é possível obter informações para aferir a qualidade da educação básica e para orientar as políticas do município no âmbito educacional.

Também está previsto que a cada dois anos ao longo do período de vigência do plano a Secretaria Municipal de Educação em parceria com o Conselho Municipal realize a aferição de evolução do cumprimento das metas, além da promoção e realização de pelo menos três conferências municipais de educação até o final da década.

Contudo, olhando para a realidade política brasileira evidenciamos que não há continuidade na implementação dos planos de um governo para outro, com as raríssimas exceções. A descontinuidade tem sido elemento frequente no cenário brasileiro. Conforme José Murilo de Carvalho nosso país é viciado em auto sabotagem, tudo gira em torno de consequências imediatas, em geral eleitorais. É o chamado imediatismo oportunista que sempre leva a frustração.

Além dessa conjuntura cultural adversa é preciso destacar que em janeiro de 2019, por meio de decreto, foi extinta a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE⁴³), principal responsável por articular o Sistema Nacional de Educação (SNE) e prestar

⁴³ A SASE foi criada em 2011 a partir de uma demanda apontada durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010. Suas atribuições passaram então para a Secretaria de Educação Básica (SEB).

assistência técnica fornecendo apoio aos estados e municípios no processo de monitoramento e avaliação dos planos decenais de educação e na implementação do Piso Salarial Nacional.

Acerca do orçamento financeiro para execução do PME, o Documento Norteador para Elaboração de Plano Municipal de Educação propõe que:

A análise dos recursos financeiros aplicados na educação fornecerá uma visão das possibilidades de realização das ações necessárias à melhoria da educação no município. Sem os recursos financeiros indispensáveis, as metas do plano não poderão ser alcançadas. É preciso ter preocupação em garantir os recursos para todas as despesas do plano no decorrer dos anos de sua vigência. Este é o momento de verificar se o município terá condições de concretizar as propostas do PME e de observar se os mecanismos de financiamento previstos estão condizentes com a legislação vigente e o PNE (BRASIL, 2005, p. 71).

O art. 90 do PME prevê que os Planos Plurianuais, a Lei de Diretrizes Orçamentárias e a Lei de Orçamento Anual do Município serão elaborados de modo a dar suporte às metas constantes no documento. Durante o ano de 2019 e início de 2020, o município de Quixadá realizou encontros coletivos e audiências públicas para fazer a discussão do orçamento, convidando a população a se motivar para o debate.

Entretanto, o documento também destaca que o cumprimento das metas e estratégias estabelecidas são condicionadas ao aumento da transferência de recursos financeiros e de outras naturezas do governo federal, de acordo com seu papel redistributivo, supletivo e colaborativo, conforme estabelece o Artigo 211 da Constituição Federal e o Artigo 9 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.

Todavia, esse aumento de transferência no cenário contemporâneo encontra-se ameaçado em virtude da aprovação da Proposta de Emenda à Constituição 55, conhecida como a “PEC do teto dos gastos”, uma vez que os orçamentos da saúde e educação seguem corrigidos apenas pela inflação do ano anterior, num ritmo de crescimento menor durante os próximos 20 anos. Ou seja, investimentos nestas áreas são menores em termos de porcentagem do PIB (toda a riqueza produzida pelo país), e como sabemos o investimento em educação pública é tido como uma ferramenta importante para diminuir o quadro de desigualdade social que assola o país.

Os dismantelamentos das políticas sociais e a castração de qualquer perspectiva de desenvolvimento mais justo para o semiárido e para o Nordeste se evidenciaram sobremaneira no quadro do atual governo federal. O que temos evidenciado nesse cenário é o oposto de enfrentamento às vulnerabilidades, ocorrendo assim um adensamento das desigualdades.

Temos uma dificuldade real de materializar, por exemplo, o Plano Nacional de

Educação que tem metas de universalização, além da criação de um plano de carreira para professores da rede pública, que é hoje uma das categorias mais mal pagas do país, prejudicando consideravelmente o alcance e a qualidade dos serviços públicos ofertados e a valorização dos profissionais da educação.

Sintetizando as reflexões, em um cenário de restrição de recursos para a educação devido ao teto de gastos (EC95/16) e de desmantelamento de mecanismos de participação social, estamos cada vez mais distantes da possibilidade de cumprimento do PNE e consequentemente do PME local.

Hoje o alto escalão do Ministério da Educação é composto em sua maioria por economistas, e como nos relembra a socióloga Ednéia Gonçalves: “as reais disputas do campo educacional se desenrolam em outra trincheira: na economia. É para lá que devemos urgentemente direcionar nossa resistência”.

Visualizamos nesse contexto que o plano municipal traça metas e estratégias bem estruturadas em sua maioria, contudo grande parte dessas só poderão ser materializadas a partir de um trabalho intersetorial, e com injeção de recursos dos três entes federativos, o que se constitui um grande desafio no período de retração orçamentária e desmonte de políticas públicas.

Nessa conjuntura devemos ressaltar ainda que a partir da análise introdutória do Plano Municipal de Educação, notabilizamos que a discussão sobre direitos humanos e sua implementação no contexto educacional, ocorre de forma concisa e pontual. Não foram observadas no decorrer do plano metas e estratégias direcionadas especificamente para promover essa discussão no ambiente escolar como, por exemplo, a previsão de encontros, palestras, rodas de conversa, debates, projetos, matérias, dentre outras ferramentas.

A própria nomenclatura “Direitos Humanos” não foi utilizada ao longo do texto, sendo, contudo, evidenciado em alguns momentos o debate sobre equidade, respeito à diversidade e gestão democrática da educação. Pontua-se ainda que uma das diretrizes previstas no plano nacional e municipal de educação é a promoção humanística, que remete a ideia da promoção da condição humana, acima de todas as coisas, mas o foco do documento centra-se no alcance quantitativo das metas propostas.

6 DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EM QUIXADÁ-CE

Muitas vezes retornei do chamado “campo” [...] esvaziada de mim e repleta dos outros...quase cheia, de ossos fraturados; atropelada. Nossos valores mais caros espocam ou colidem [...] Passam-se os dias e a sensação muda. Conforme escrevo preencho-me novamente de mim. Esta sou eu, com minhas dúvidas e inseguranças combatidas, em eterno questionar. Parece que preciso esvaziar-me do outro, aquilo que convencionamos como “outro”. E que não passa do ‘eu’ em choque, eu questionado e sem sossego (Andréa Martini).

Este capítulo centra sua discussão na caracterização da escola, no perfil dos sujeitos entrevistados, buscando compreender as contradições presentes no espaço escolar a partir da visão dos sujeitos, bem como o trabalho realizado pela comunidade escolar que dialoga em alguma medida com a Educação em Direitos Humanos, uma vez que a escola tem como função primordial a educação numa perspectiva formativa, de socialização, gerando espaços para reflexão, crítica e mudança.

Entendemos que os processos pedagógicos desenvolvidos nas instituições de ensino devem favorecer a formação integral do ser humano e esses estão, notadamente, vinculados aos direitos humanos. Não obstante, muitos embates de ordem objetiva e subjetiva ainda são identificados no espaço escolar como reflexos do contexto social, político e econômico da sociedade, do estado brasileiro e do contexto capitalista mundial.

6.1 A Escola EEF José Jucá como *locus* investigativo

A escola EEF José Jucá localiza-se na zona urbana na Rua Epitácio Pessoa, 1351 – Centro de Quixadá – CE, inscrita no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica sob o nº 01.923.351/0031-52. Foi fundada em 25 de janeiro de 1923, numa única sala do prédio onde funcionava a Prefeitura. Em 1922/1923 Quixadá mobilizou sua força política e conseguiu a instalação de um dos grupos escolares, objeto da Lei nº 1953 de 1922. Através do ato de 13 de janeiro de 1923, foi criado o Grupo Escolar de Quixadá que contava com um quadro de professores do mais alto calibre.

Foi exigido do Governo do Estado que para o Grupo de Quixadá, somente fossem nomeadas professoras diplomadas pela Escola Normal de Fortaleza, tendo à frente a primeira professora desta Instituição, a Sra. Maria Cavalcante Costa.

Em Quixadá, o único prédio público existente em 1923, capaz de acolher uma escola de tamanho porte era o prédio da prefeitura municipal, que havia sido inaugurado em 28 de setembro de 1896. O número de alunos foi crescendo consecutivamente a cada ano e a solução foi a transferência do grupo para um prédio adaptado, situado na praça Dr. Revy (Hoje José Páscoa). No novo prédio, atualmente anexado às dependências do Ginásio Waldemar Alcântara, o grupo escolar funcionou até 11 de outubro de 1937. Logo, as novas instalações tornaram-se pequenas para os alunos matriculados, vindo à necessidade da construção de um prédio já projetado para o sempre crescente número de matrículas.

Não foi difícil para a comissão, que tinha entre outros membros o Pe. Luis Braga Rocha, Alfredo Pereira de Sousa, Eliézer Forte Magalhães e o prefeito José de Queiroz Pessoa, conseguir a construção do prédio para funcionamento do Grupo Escolar.

Somente em 12 de outubro de 1937, foram inauguradas suas próprias instalações no qual funciona até os dias atuais, tendo nesse período passado por várias reformas e adaptações. É reconhecida como a primeira Escola Pública do Município de Quixadá, e sob o Decreto Governamental nº 11.493 de 17 de outubro de 1975 publicado no Diário Oficial do Estado, de 30.11.1975 foi oficializada como Instituição Educacional.

A inauguração festiva do novo prédio, com instalações das mais modernas existentes na época, reverenciou a memória de um dos benfeitores do município, nesse sentido a cidade solicitou ao governador que o Grupo Escolar de Quixadá, daquela data em diante, fosse denominado GRUPO ESCOLAR JOSÉ JUCÁ.

O nome da escola foi escolhido em homenagem a um dos mais ilustres políticos da história da cidade, José Jucá de Queiroz Lima, nascido em 28 de janeiro de 1851 e falecido em 20 de março de 1933, que deixou como valioso exemplo para os estudantes a seguinte reflexão: “Nunca é tarde para estudar, principalmente quando se tem sonhos para serem realizados”.

Tomando como pressuposto básico que a unidade de ensino é a mais antiga do município, e por ser referência histórica em nível educacional, está sempre em constante processo de mudança, buscando, sobretudo, unificar suas ações na perspectiva de favorecer um ambiente comprometido com o sucesso dos educandos. Todavia, é válido ressaltar que a estrutura física da escola passou por pequenas reformas entre 2014 e 2019, demonstrando que estas foram insuficientes para propiciar um ambiente de conforto a comunidade escolar, conforme evidenciamos na pesquisa de campo e refletiremos mais adiante.

A escola tem como lema “*Desde 1923 educando gerações*”, e atende uma clientela predominantemente de baixa renda, com nível econômico diversificado (pais

assalariados, aposentados, diaristas, agricultores, domésticas, mecânicos, pintores, comerciantes, autônomos, entre outros) oriundo de bairros centrais, periferia, distritos e municípios circunvizinhos.

Importante destacar nesse contexto que devido ao reconhecimento da qualidade do ensino público dessa instituição a população, em época de matrículas, forma filas extensas e faz vigília da noite ao raiar do dia para conseguir vagas para seus filhos, ou seja, é uma escola pública bastante disputada no imaginário local.

Enquanto pesquisadora considero importante destacar que já fui aluna da instituição, e que para conseguir a tão disputada vaga, minha genitora teve que pernoitar em uma dessas filas. Esse movimento ocorre desde a década de 1980, quando na opinião dos interessados, a pedagogia implantada na mais antiga escola do município começou a se destacar. Essa compreensão tem se perpetuado até os dias atuais, mesmo após a municipalização da instituição. A fala de um dos educadores e aluna da instituição ressalta isso:

O pensamento extraescolar de pais e alunos, eles têm uma boa visão da escola e isso já alavanca um pouco, então esse aluno ele vem com vontade de estudar, acreditando que essa escola é uma das melhores, senão a melhor da cidade em nível de educação municipal; Então a cultura existente já engessada da mentalidade do corpo que faz parte da escola, pais, alunos, é que essa escola ela é referência, então isso faz muita diferença (Malaquita).

O José Jucá é uma das melhores escolas pra se fazer do sexto ao nono (Jade).

Tal abrangência deve-se, sobretudo, devido a melhoria dos resultados de aprendizagem, comprovados por meio de índices como o **IDEB44**, e o consequente reconhecimento da comunidade. Alguns resultados que merecem destaque dizem respeito ao processo seletivo promovido pelo Instituto Federal do Ceará – Campus de Quixadá, a Escola Profissionalizante e outras oportunidades de estudo, bolsa e renda que apresentam um número significativo de aprovações dos estudantes advindos da EEF José Jucá.

De acordo com as informações repassadas pela secretaria acadêmica e dispostas no Projeto Político Pedagógico da instituição, a escola ocupa uma área de 3.626 m², compreendendo em sua estrutura física 35 dependências, sendo 10 salas de aula, 01 sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, 01 laboratório de informática, uma sala de leitura, 01 banco de livros, 01 sala de professores com 02 banheiros sendo 01 banheiro masculino e 01 banheiro feminino, 01 auditório, 01 quadra poliesportiva, 01 diretoria, 01

⁴⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

almoxarifado com duas divisões: uma para arquivo morto da secretaria e outra para material de expediente, 01 secretaria, 01 sala de recepção, 01 cantina com 01 depósito para merenda, 02 banheiros coletivos para alunos, sendo um masculino e outro feminino, 02 pátios cobertos, 02 jardins, sendo um interno e outro externo, 02 cisternas sendo 01 inativa e 01 refeitório. Todavia, algumas dessas dependências encontram-se em situação de extrema precarização e sem funcionamento, conforme evidenciaremos na fala dos entrevistados.

Atualmente a Escola de Ensino Fundamental José Jucá atende a uma clientela de 705 alunos distribuídos nos dois turnos: matutino e vespertino nas seguintes modalidades: do 6º ao 9º ano e Educação Especial, oriundos da sede do município e também dos distritos.

Seu quadro funcional é composto por 10 funcionários e 15 professores sendo todos os professores efetivados por meio de concurso público. O quadro gestor é composto por um diretor distrital, um coordenador pedagógico, um coordenador administrativo e um secretário.

6.1.1 Perfil dos sujeitos entrevistados

A pesquisa de campo conforme destacado previamente no campo metodológico, envolveu a realização de entrevistas e conversas informais com os sujeitos que compõem a instituição de ensino fundamental José Jucá, dentre eles coordenadores, funcionários, professores e alunos. Ressaltamos ainda que foram realizadas diversas tentativas de entrevista com ex e atuais gestores, além da secretária de educação do município, todavia, em virtude da agenda sobrecarregada desses sujeitos e da limitação de tempo disponível para análise dos dados por parte da pesquisadora, tornou-se inviável dar prosseguimento a espera.

Conforme podemos evidenciar no quadro abaixo, das 21 entrevistas realizadas com os sujeitos da instituição, 11 (52%) eram mulheres, e 10 (48%) eram homens, respeitando a paridade de gênero no debate. Ressaltamos ainda que um desses sujeitos apresentava disfunção/deficiência (TDAH)⁴⁵, uma vez que, ao longo da discussão sobre promoção e violação dos direitos humanos na escola, esse debate surge como emergente.

⁴⁵ O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, não é considerado deficiência, e sim disfunção. Todavia, como não há lei específica para transtornos disfuncionais, alguns juristas se apoiam também no Estatuto das pessoas com deficiência, com base na lei da similaridade. O distúrbio de déficit de atenção/hiperatividade é considerado um distúrbio de neurodesenvolvimento e pode envolver distúrbios de atenção, memória, percepção, linguagem, solução de problemas e /ou interação social.

Gráfico 1 – Sexo dos Entrevistados

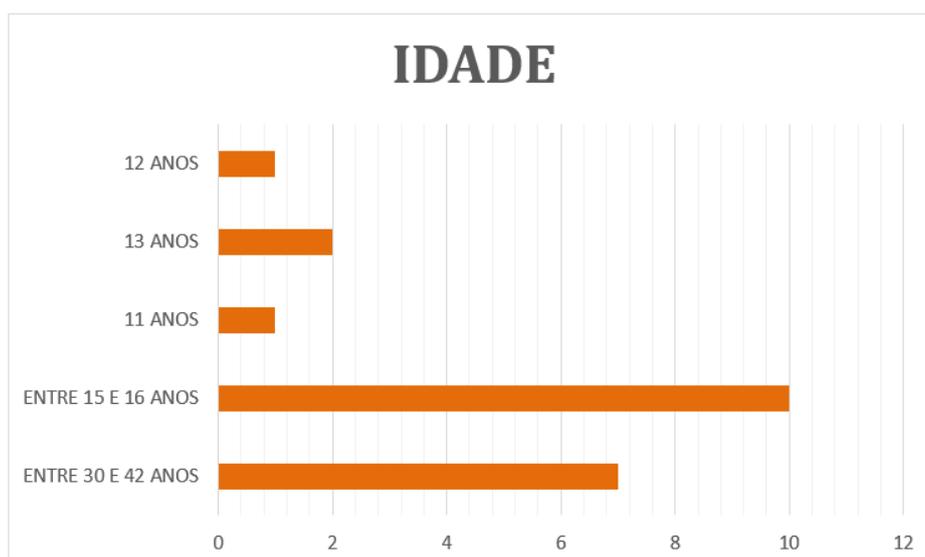


Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico a seguir demonstra a faixa etária dos sujeitos pesquisados, ressaltamos nesse contexto que dentre os alunos entrevistados a maior parte possui entre 15 e 16 anos, cursando o 9º do ensino fundamental, alguns outros alunos das séries anteriores 6º, 7º e 8º tinham idade entre 11 e 13 anos. Já os educadores e funcionários da instituição possuem o perfil entre 30 e 42 anos de idade, e todos detêm acima de 03 anos de experiência no âmbito educacional/ magistério.

Ressaltamos ainda na composição do perfil, que todos os educadores da instituição possuem especialização, 03 possuem mestrado e 02 possuem doutorado, e a remuneração média mensal é de R\$ 3.200,00.

Gráfico 2 – Idade dos Entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora.

Acerca do perfil de renda dos alunos que compõem a instituição, empreendemos que este é um perfil bem diversificado, entretanto, apresenta predominância de pais assalariados. Um dos gestores ressalta esse perfil eclético, bem como uma educadora da instituição elucidando que:

O perfil de nossos alunos é bem heterogêneo como se pode dizer. Nós temos desde filho de empresário, vereador, ao filho do gari... ou aquele filho do desempregado. Nós temos um perfil bem variado, inclusive na própria sala mesmo. Em cada sala é uma realidade (Topázio).

O público da escola José Jucá a maioria são classe média, mas também temos muitos alunos carentes (Turmalina).

Durante a pesquisa de campo empreendemos diversos desses perfis relatados, porém muitas das violações de direitos que ocorrem no próprio espaço escolar se dão em virtude de questões estruturais relacionadas a vivências de pobreza e preconceito dos estudantes. Foram identificados diversos desafios, avanços e limites que se apresentam no “chão da escola”, desde a estrutura física perpassando as práticas cotidianas e as relações entre professores, gestores e alunos. A problematização dos achados será feita ao longo dos capítulos, como um processo de reflexões e críticas que devem emergir no processo de transformação da realidade educativa.

6.2 A Municipalização e suas consequências

A Escola de Ensino Fundamental José Jucá integrava a rede pública estadual de ensino cujo ato de fundação remonta a 1975, quando foi finalmente reconhecida como instituição educacional oficial, mediante Decreto Estadual nº 11.493/1975, publicado no Diário Oficial do Estado, de 30 de novembro de 1975.

A instituição foi mantida pelo governo do Estado do Ceará até abril de 2013, após esta data passou a ser mantida pelo governo municipal de Quixadá subordinada, técnica e administrativamente, à Secretaria Municipal de Educação do município.

Na época em que receberam a notícia da municipalização a comunidade escolar se mobilizou para protestar contra a mudança na unidade da rede estadual, dentre os receios, estaria a redução na qualidade do ensino.

Não obstante, o debate acerca da municipalização no Ensino Fundamental é antigo no país, e remonta as reflexões do educador Anísio Teixeira, que já apresentava as suas

ideias, em um Congresso Nacional de Municipalidades, em 1957, inspirado no modelo norte-americano de educação.

O princípio da municipalização/descentralização ganha força com a Constituição de 1988, promulgada após a redemocratização do País, que destaca em seu texto legal a universalização do Ensino Fundamental. Em seu artigo 211, parágrafo 2º, propõe que os “municípios atuem prioritariamente no ensino fundamental e pré-escola”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a Emenda Constitucional 14/96, a Lei 9424/96 e o Decreto Federal 2264/97, forneceram subsídios para fortalecer a descentralização do ensino, definindo o papel do município como ente federativo autônomo, na questão da formulação e da gestão da política educacional, com a criação do seu próprio sistema de ensino.

Compreendemos nesse contexto, subsidiados pelas legislações nacionais, que a municipalização deveria ser compreendida enquanto medida importante e fundamental para a comunidade escolar, favorecendo a administração dos processos gerenciais da instituição de ensino, o conhecimento mais aprofundado da realidade local e de seus desafios, uma vez que os próprios gestores estariam cada vez mais aproximados dessa realidade e das demandas.

Entretanto, na contramão dos benefícios oriundos do processo de municipalização, evidenciamos diversas repercussões negativas, dentre elas a desresponsabilização do Estado para com a educação, aumentando os encargos para os municípios, ampliando suas responsabilidades para com a comunidade local, na oferta dos serviços educacionais. Em outras palavras, o Estado extirpou apoio técnico e ainda o repasse de verbas.

Situações como essa deflagraram, por exemplo, as dificuldades das instituições em realizar reparos e reformas nos prédios das escolas cedidas pelo Estado. Um dos alunos revela essa reflexão, expondo:

Essa escola aqui foi boa quando era do Estado, hoje não presta mais nada, depois que passou pro município. O prefeito não faz nada. A escola não é reformada (Onix).

Nesse contexto é preciso destacar que o processo de burocratização do ensino continua a existir, mesmo que o município agora seja o principal responsável pelo andamento das demandas das instituições de ensino. O coordenador da instituição faz algumas reflexões sobre a questão orçamentária da estrutura de funcionamento da escola ressaltando que:

Pra custear tudo é bem complicado, existe verba, porem até que ela se torne efetivamente botada em prática é uma burocracia danada (Topázio).

Compreendemos nesse contexto que o processo de municipalização deveria ter ocorrido de forma gradual, fornecendo suporte para as gestões municipais, os docentes, discentes e a comunidade escolar de forma geral, que em muitos momentos foi surpreendida com a decisão de municipalizar suas instituições de forma verticalizada, sem tempo para assimilar as mudanças, ou seja, empreenderam uma transferência de responsabilidades marcada especialmente pela improvisação e centralização, acarretando muitas tensões.

Na prática, o que se verificou foi a mera transferência de responsabilidades de forma abrupta e sem planejamento para o município, se perdendo nesse contexto a perspectiva gradual de apoio, e colaboração entre Estado e município.

Não podemos esquecer ainda que a operacionalização da municipalização do ensino também se relaciona e é condicionada pelo processo de globalização em todos os setores do país, a partir da defesa da reforma do Estado, implicando em novas configurações, novas formas de gestão e financiamento das políticas públicas, conduzidas por um sistema capitalista que pressupõe a segregação das classes, defendendo políticas de massificação e empobrecimento social e cultural da população. Uma das educadoras da instituição ressalta, por exemplo, que o processo de precarização da instituição era anterior à municipalização:

A escola que era do Estado, quando passou para o município já chegou sucateada (Pedra da Lua).

Nesse contexto, compreendemos que as transformações econômicas, sociais, políticas e culturais em curso, desde os anos de 1970, fazem parte da dinâmica do capital, do processo de reestruturação produtiva em escala mundial, cujas metamorfoses reverberam na política educacional brasileira, e nas dinâmicas de descentralização/municipalização do ensino. Inserem-se na lógica neoliberal do Estado mínimo, na desresponsabilização estatal perante a educação pública, seguindo às direções formuladas pelos organismos multilaterais de financiamento.

Nesse cenário se aprofundam escolas feitas e destinadas para pobres, que acirra o processo de precarização e pobreza, que geram o círculo vicioso do empobrecimento, estampado desde a precária estrutura física até as formas de autogestão e relação com a comunidade escolar. O coordenador da instituição ao ser questionado sobre a atual estrutura da instituição ressalta que essa deverá passar por uma reforma em breve, e ainda revela que:

A escola é uma escola antiga, porém nós estamos mantendo o padrão mínimo exigido pra que siga funcionando (Topázio).

Um dos alunos da instituição ressalta ainda a perda gradual de referência da instituição de ensino, atrelado ao processo de municipalização:

Antigamente essa escola era tão procurada que precisavam dormir nas filas de matrícula, a senhora já deve ter ouvido falar, né? Hoje não precisa mais disso, por quê? Fica essa pergunta. Não sei explicar, o ensino não tá o mesmo (Onix).

Essas falas são muito expressivas, pois demonstram que a instituição de fato se encontra precarizada, tentando manter um padrão ínfimo para que não feche suas portas. Outrossim, a forma de gerenciar e de vivenciar o espaço escolar representa o próprio descaso com as pessoas pobres que ali estão.

O modo de gerir a escola ratifica o pressuposto de que as instituições refletem a estratificação social, reproduzindo as desigualdades e divisões sociais. Significa a produção de exclusão no seio escolar, reproduzindo “as segregações sociais baseadas nas desigualdades de origem” (CLAVEL, 2004, p. 105). Melhor dizendo, a escola como aparelho ideológico da exclusão.

Conforme nos relembra Althusser (1970) a escola constitui um dos principais aparelhos ideológicos do Estado sobre as classes subalternas, funcionando como reguladora, controladora e reprodutora das massas de manobra do sistema.

6.2.1 O Chão da Escola Pública como espaço de contradições

É nesse contexto de precarização que evidenciamos o quanto algumas das contradições do espaço escolar se dão a partir do chão da escola pública, ou seja, inicialmente por meio da sua estrutura sucateada. Os diversos sujeitos da pesquisa em suas falas demonstram a negligência que há para com a instituição de ensino, conforme podemos evidenciar abaixo:

A escola em si, as salas, a estrutura é muito ruim (Citrino).

A escola tá caindo aos pedaços, falando de telhado, parede, um descaso. Tá quase o Municipal aqui, porque o Municipal caiu o teto de lá (Onix).

A escola é meio que isolada. O José Jucá faz anos, que essa escola existe né? Muitos alunos estudam aqui, já estudou, e ver uma escola nesse estado meio que entristece. A estrutura da escola é crítica. Porque a parte das telhas é muito acabada, muito velha. Quando chove na nossa sala mesmo, a gente tem que ir para o auditório porque lá é forrado, a gente tem que ir pra lá porque alaga a sala (Ágata).

As falas dos alunos demonstram o descaso com a estrutura física da instituição, que é reconhecida como a unidade de ensino mais antiga do município, tendo vivenciado processos de reparo e reformas ao longo dos anos, contudo, não sendo suficientes para fornecer um ambiente seguro e acolhedor para o alunado, que vivencia momentos de insegurança e desconforto constante com relação a esse sucateamento gradual.

Nas falas dos sujeitos da pesquisa também ficou evidente que esse sucateamento é visto nos diversos espaços que compõem a instituição, incluindo os banheiros, que deveriam ser locais seguros para higienização.

A questão do banheiro, as portas são tudo quebrada. E não são limpas. Não são limpos os banheiros. A escola é muito suja. Principalmente lá fora onde a gente fica no recreio. É muito sujo, é muito sujo mesmo (Ágata).

A estrutura, tá muito desgastada. Os banheiros também. Tu disse que já foi aluna daqui, acho que tu não lembra a situação deles, mas agora tá pior, tá horrível (Ametista).

O banheiro dos alunos é bem precário, o nosso é um pouco melhor (Pedra da Lua).

Os alunos, especialmente minha sala de nono ano reclamam muito do alimento, da água, a questão da higiene pessoal dos banheiros, que são uma negação, são horríveis. Eu falo por mim mesma, nunca, nunca tive coragem, já entrei dentro do banheiro, fui uma vez pra nunca mais. É um mau cheiro horrível, não tem higienização, não está adequado. Não lancho na escola, não utilizo os banheiros, só a água, que nem é muito boa, mas devido à quentura [...] (Alexandrita).

Alunos e professores relatam ainda o descaso com as salas de aula, que possuem dimensões pequenas para o número de alunos matriculados. Os ventiladores que também são antigos não funcionam a contento, atrapalhando inclusive o processo de ensino aprendizagem por meio do barulho que emitem, e quando desligados tornam o ambiente insuportável devido o calor excessivo.

É mister ressaltar que Quixadá localiza-se no sertão central cearense, e durante todo o ano possui uma temperatura média girando em torno dos 29/35 graus, e com a sensação térmica superior a isso, especialmente no período vespertino. A estação com precipitação é quente, seca e escaldante, além de abafada. E a região é sujeita a ocorrência de secas severas.

Essa escola é muito procurada, têm salas de aula lotadas, salas com 44 alunos, que a grande verdade não era pra acontecer isso, porque é quase insuportável 44 alunos em uma sala de aula, as salas são pequenas. A estrutura da escola toda foi feita para o lado do sol. As salas são quentes, ainda temos ventiladores ruins, com isso o aluno fica inquieto em sala de aula (Turmalina).

A nossa sala é muito quente. Os ventiladores são sujos, como você tá vendo aqui. Casa de aranha. Cupim. E a sala muito numerosa e muito pequena, se torna muito quente (Ágata).

A estrutura física da escola, a manutenção dos ventiladores, quando quebra demora a ser consertado (Pedra da Lua).

Esse ano foi bem difícil. Como existe muita procura as salas ficam superlotadas. Tem momentos que os professores precisam desligar o ventilador para conseguir dar aula. Ventiladores são muito barulhentos (Safira).

As salas de aula são superlotadas, são muitas demandas e é um desafio mediar qualquer debate. Na verdade, é humanamente impossível fazer uma dinâmica, por exemplo, com uma sala de 43/45 alunos (Pedra da Lua).

Algumas salas os ventiladores não funcionam. As tardes são bem quentes (Quartzo).

A superlotação é uma das questões também evidenciadas na fala dos sujeitos, e visivelmente compromete a aprendizagem e a dinâmica pedagógica dos docentes, que precisam se desdobrar para dar conta de atender as necessidades pedagógicas de uma turma plural, composta quase sempre por um número superior a 40 alunos por sala.

Visivelmente a redução no número de investimentos feitos pelos governos Federais, Estaduais e Municipais na educação básica, influencia diretamente no chão da escola pública e na sua estrutura, que não garante a devida contribuição para a qualidade do ensino e para o trabalho pedagógico do docente.

Contudo, o baixo investimento, a estrutura comprometida e a desvalorização profissional não são suficientes para diminuir o compromisso dos educadores na instituição. Além de disciplinas e valores, os professores ensinam também sobre resistência, porque educar em um cenário desses é na verdade um verdadeiro desafio, uma vez que, a superlotação gera preocupações e incertezas sobre como construir junto ao aluno o conhecimento de forma acessível, criativa e com o padrão de qualidade exigido pelos gestores.

Ainda assim é preciso ressaltar que não deveríamos exigir e cobrar dos nossos educadores brasileiros a ideia de professor “missionário”, aquele que sempre “dá um jeitinho” para que os processos possam fluir, inclusive levando para a escola seus objetos pessoais, ou investindo parte do seu salário na impressão de provas, na compra de itens básicos como papel higiênico, água, dentre outras situações tão comuns no atual cenário.

Como bem nos relembra Darcy Ribeiro, “a crise da Educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”. Projeto esse que é de desconstrução e desmonte das conquistas históricas que a sociedade brasileira empreendeu no campo educacional. Ensino, pesquisa, inovação e tecnologia, se tornaram alvos fáceis do desmonte, da falta de investimento e reconhecimento como processos que fortalecem o desenvolvimento do país, sobretudo da classe trabalhadora pobre.

O desmantelamento da escola pública, gratuita e de boa qualidade é a bússola que conduz as diversas tentativas de suprimir os sonhos e as esperanças da grande massa. É na verdade um verdadeiro crime que se processa no presente e reverbera no futuro de nossa gente, do nosso povo. Uma política intencional e antinacional deliberadamente adotada para sucumbir direitos e sonhos, mercantilizar o ensino e fortalecer o ego e o bolso da elite desse país, visto que, a alienação do povo sempre foi a principal estratégia das elites dominantes brasileiras.

É por essa razão que se permite uma escola pública funcionar seriamente sucateada, com o mínimo padrão de qualidade, pois além da alienação intencional gerada, é uma forma lucrativa de estimular um setor privado bilionário que se mantém e se fortalece em virtude das carências da educação pública.

Seguindo com as contradições observadas no chão da escola pública na perspectiva de promoção dos direitos, evidenciamos que a situação da biblioteca e laboratórios da instituição também é inquietante. Alunos e professores não contam com os serviços de consulta e empréstimo porque o espaço encontra-se fechado, em virtude da estrutura estar comprometida. Além disso, na época que estava aberta ao público, tinha poucos exemplares de livros e muitos destes não apresentavam atratividade para os alunos entrevistados. Alguns relatam que para suprir tal falta, buscam livros emprestados de outras instituições por meio de atravessadores.

Não temos biblioteca, temos um banco de livro, mas não tem condição de atendimento. Os alunos já chegaram a sentar no chão (Safira).

A biblioteca! Meu Deus! Que trágico! Porque eu sou louca por livro e não tem... sabe o que que eu faço pra conseguir ler?! As minhas amigas pegam emprestado de outros colégios, e aí eu leio e elas devolvem. Aqui além de não ter livros, a biblioteca é fechada. Do nada fechou (Jade).

A biblioteca era lá em cima da sala dos professores só que quebraram a escada, não tem como subir lá pra cima. Eu percebo que quando tem evento aqui na escola eles tentam meio que esconder isso. Eles tentam ajeitar um cantinho ali, e eles tentam botar na cabeça dos outros que ali não existe. Não tem defeito em nenhum canto. Aí se preocupa mais com a questão da educação, mas também pra gente ter mais educação precisa ajeitar a escola (Ágata).

A biblioteca deveria receber mais livros, lá tem mais gibi e coisas assim. Deveria ter livros mais interessantes e educativos. O laboratório de química voltar a funcionar. A gente ia antes, fazia experiências, agora não pode entrar lá mais, tá tipo interditado (Quartzo).

O aluno que é da zona rural e precisa usar o computador já diz logo: não tenho como pesquisar. E hoje a escola não dispõe de computadores. Se tivesse facilitava. A escada que dava acesso à biblioteca caiu, e antes disso o acesso dos alunos já tinha sido suspenso, devido à estrutura (Pedra da Lua).

O laboratório de ciências que tinha ali funcionava hoje tudo abandonado (Onix).

Os diversos sujeitos ressaltam que tanto a biblioteca como os laboratórios da instituição se encontram sem funcionamento, comprometendo o processo de ensino aprendizagem. Um dos gestores quando questionado sobre o funcionamento da biblioteca e dos laboratórios, ressalta que:

Tem sala de multimeios que fica aqui na sala 2, porém o nosso banco de livros fica lá no final da escola, ai sempre que possível levamos alunos, professores, não pra usar no ambiente, nós pegamos o material e levamos pra sala por que realmente não temos espaço físico adequado que comporte uma turma inteira. Nós temos laboratórios de ciências, porém ele acaba sendo sub utilizado por conta de alguns insumos, porém nossos professores sempre que possível tem o material necessário de modo requerido com antecedência (Topázio).

Na fala fica evidenciado a tentativa de substituir a biblioteca pela sala de multimeios que também se encontra com a estrutura comprometida, conforme evidenciaremos logo a seguir, e os laboratórios, especialmente o de ciências, mesmo possuindo alguns insumos, torna-se mais complexo usar e manusear estes, em um ambiente inadequado e inapropriado como uma sala de aula superlotada.

Nesse contexto os alunos em muitos momentos têm seu processo de aprendizagem limitado unicamente a sala de aula, não usufruindo dos demais espaços da instituição devido ao sucateamento. É o mesmo que ocorre com a sala de multimeios improvisada de forma bem precária, que na visão de alguns docentes nem deveria ser considerada como tal:

A questão dessa escola é uma questão física, não é questão humana não. Não tem uma sala de multimeios, não existe, então é uma dificuldade e é o básico, a estrutura física é o essencial (Olho de Tigre).

Nós não temos sala de multimeios, eu considero ela a alma da escola. Todas as salas ambientes praticamente estão fechadas. Ai como é que eu posso estar com o laboratório de Ciências fechado? Como é que eu posso estar com o Lei fechado? Ai é quase que inadmissível. Os ambientes precisam estar ativos e a todo vapor para dar um suporte ao professor (Turmalina).

Uma das educadoras faz uma fala pertinente ao alertar que os ambientes da escola, devem funcionar como suporte educacional para o processo de ensino aprendizagem, e logicamente se esses ambientes estão comprometidos, isso irá respingar no plano de aula, nas possibilidades pedagógicas e conseqüentemente na aprendizagem do educando, e na sobrecarga do educador, que fica limitado a uma sala de aula, muitas vezes gerando insatisfação dos educandos que anseiam por momentos extrasala.

Por se tratar de uma escola pública, consideramos importante fazer uma reflexão do chão da escola a partir da merenda escolar, uma vez que esta é considerada um direito do

educando, objetivando atender suas necessidades nutricionais, contribuindo para o seu crescimento e desenvolvimento, que reverberam na aprendizagem e rendimento escolar.

Conforme evidenciamos na fala dos sujeitos a merenda também apresenta baixa qualidade e valor nutricional, sendo referência especialmente para os alunos com baixo poder aquisitivo, que não possuem condições financeiras para comprar lanches dos vendedores locais, que se localizam no intervalo das aulas no portão da escola.

A merenda é uma lavagem, não como, eu compro. É dois reais, um salgado e um suco. A merenda da escola ela é feita de noite para ir para outro dia de manhã e para a tarde. É horrível, têm alunos que comem, porque passam necessidade. Necessidade é uma palavra muito forte, mas assim muitas vezes não tem o que comer em casa, muitos alunos (Onix).

A merenda só come quem tá com MUITA fome (Ágata).

A questão da merenda é preciso trocar. No cardápio tem sopa, baião com ovo, achocolatado, macarronada. Mas é muito repetitivo. Geralmente é só bolacha e achocolatado. Ao menos um dia poderia ter algo diferente (Quartzo).

Alguns alunos reclamam da comida, porque quase todo dia é só bolacha com suco, às vezes muda só o suco. Às vezes eu merendo aqui, mas é difícil. Eu não gosto não. Tem alunos que não tem muita condição e eles merendam aqui na escola todo dia (Citrino).

A merenda eu como quando eu sinto realmente muita fome. Tem gente que come todo dia, repete, acho que eles devem passar por algum problema em casa. Tem alunos que compram a merenda, mas tem outros que comem a merenda, porque não tem dinheiro pra comprar. (Ametista)

Tem gente que come a comida porque não tem boa alimentação em casa, antes de vir pra escola não comem, e por ter o momento do lanche na escola alguns aproveitam pra se alimentar (Alexandrita).

O lanche da escola teve um dia que eu comi e passei mal. Acho que tinha alguma coisa na comida, que eu não podia comer (Pirita).

No geral a fala dos sujeitos sobre a merenda escolar, teve conotação negativa, especialmente pela baixa qualidade dos produtos, além do cardápio repetitivo. Não obstante essas falas nos revelam, sobretudo, o processo de precarização e sucateamento das verbas escolares, que fornece um custo aluno muito precário, submetendo os gestores a escolherem produtos mais baratos com baixo valor nutricional, além de nos revelar que os sujeitos que consomem tais alimentos são especialmente os alunos pobres, que chegam a repetir a refeição de duas a três vezes quando obtém permissão dos funcionários, por pura necessidade básica de sobrevivência, se sujeitando a se alimentar até mesmo com produtos que não lhes agradam os olhos e o paladar.

É necessário destacar ainda nesse contexto, que a alimentação escolar se constitui historicamente a partir das relações de poder legitimadas, direcionadas ao aluno pobre, que deve se sujeitar a se alimentar com qualquer tipo de alimento, sem reclamar e fazer exigências, se constituindo enquanto política assistencialista do favor e benemerência, e não como um direito e dever constitucional do Estado.

Quando o aluno ingere o alimento com baixo valor nutricional e com uma qualidade questionável e sente o gosto do descaso e da pobreza, estamos violando um dos seus direitos, que deveria estar resguardado no ambiente escolar. A estigmatização da merenda escolar feita para alunos pobres, ainda se constitui a base das verbas direcionadas a ela, bem como o seu preparo, manuseio, a escolha do cardápio e produtos. Garantir o direito a alimentação e a nutrição é ofertar alimentos saborosos, nutritivos e com gosto de esperança para dar subsídios a uma educação crítica e libertadora.

Os alunos continuam com suas denúncias sobre o descaso que acomete a instituição ressaltando demandas relacionadas à qualidade da água, a falta de atividades esportivas devido ao comprometimento do espaço e falta de insumos, obrigando muitas vezes a própria comunidade escolar fornecer o material necessário para as práticas esportivas.

Os banheiros precisam melhorar. Também o bebedouro. A água tá melhor, mas já foi bem ruim (Calcedonia).

Até que essa sala está boa, mas se você for entrar nas outras salas é caindo aos pedaços o telhado, a quadra no tempo que eu entrei na escola, fazia o 6º ano, era toda ajeitadinha, tinha grade, toda perfeitinha, tinha rede, bola não faltava, hoje não estão fazendo nem interclasse por falta de bola. A rede de vôlei foi roubada, tabela de basquete foi quebrada. A quadra sem rede, sem nada, tudo desprotegido. Nós vamos para a prática de Educação Física e espera alguém trazer uma bola. Algum aluno trazer uma bola de casa, do pai, é desse jeito (Onix).

A despeito das diversas falas de fragilidade da estrutura escolar, quando questionado, o gestor ressalta a previsão de uma reforma na instituição.

Estamos na eminência de sofrer a reforma. Já estamos aguardando a divulgação da data porque já tem empresa, já foi feito levantamento. Inclusive todas as salas vão ser climatizadas, imagina 20 salas climatizadas numa escola pública, é outro nível literalmente (Topázio).

Os alunos e professores aguardam ansiosos por essa promessa de reforma durante os anos em que estão na instituição, mas devido a outros entraves chegam a desacreditar no processo.

Disseram que era próximo ano, não sei se vai acontecer. A única desculpa que eles sabem dar quando alguém vai reclamar que a escola está caindo aos pedaços é

porque dizem que essa escola já tem mais de 80 anos, e isso não é desculpa. Era para ser mais cuidada. Eu queria que a escola voltasse a ser como antes. 2016 e 2017 foram um dos melhores anos, que eu já presenciei aqui na escola. 2018 e 2019 a escola foi caindo bastante, tanto é que até numa nota aí que teve essa escola aqui deu crítica, antigamente era uma das melhores, numa prova aí que tinha (Onix).

A escola José Jucá já era pra estar toda climatizada, pois é uma escola que possui o melhor IDEB do município. Em 2016, a escola ficou com o Índice de 5.2, e era uma meta estabelecida pelo MEC para 2021. Então a escola já avançou, e ela precisa avançar mais. Mas pra isso ela precisa da ajuda das políticas públicas. De olhar pra escola com um novo olhar, de ajeitar essa estrutura, vai facilitar a vida do professor e do aluno. Na estrutura eu acredito que é o político que tem que enxergar e melhorar, dar condições (Turmalina).

Mesmo com todo o descrédito empreendido pela comunidade escolar, em matéria jornalística datada de janeiro de 2020, após a finalização da pesquisa de campo, a prefeitura municipal informou a comunidade escolar a autorização da reforma. A obra de manutenção preventiva e corretiva tem o valor de R\$ 195.640, 17 (cento e noventa e cinco mil, seiscentos e quarenta reais e dezessete centavos), e integra o plano de ações e melhorias da estrutura física de prédios que há muitos anos não recebiam atenção do poder público.

A ordem de serviço foi assinada na manhã do dia 07 de janeiro do corrente ano, no auditório da escola. O prefeito Ilário, frisou que a escola irá receber melhorias na parte de conservação, o que inclui telhado, instalações elétricas e hidráulicas, reboco e pintura de paredes e adaptações para a climatização das salas de aula.

Empreendemos nesse sentido que a reforma é de fato uma condição extremamente urgente e necessária, pois das observações sistemáticas realizadas no campo, a impressão aflitiva que ficou da estrutura da escola, foi a de ter adentrado um ambiente insalubre para a alma, adoecedor de sonhos, ceifador de esperanças e, sobretudo violador dos direitos humanos.

Então mesmo que para alguns dos sujeitos da pesquisa a reforma da instituição postergada por anos a fio, seja considerada uma verdadeira utopia deixo registrado algumas palavras de incentivo de Paulo Freire, pois esperar é o meu novo lema preferido:

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão a utopia é também um compromisso histórico (FREIRE, 1979, p. 16).

6.2.2 Os Planos Municipais no cenário escolar

Para compreender melhor a dinâmica da instituição José Jucá a partir das bases legais, buscamos através da pesquisa de campo identificar como os sujeitos se relacionam

com os planos propostos, especialmente o Plano Municipal de Educação e o Projeto Político Pedagógico da Instituição.

O Plano Municipal de Educação, conforme evidenciado anteriormente, trata-se de um planejamento decenal, ou seja, o estabelecimento de metas e estratégias a serem cumpridas no período de 10 anos, elaborado em consonância com os Planos Nacional e Estadual. É um documento de construção coletiva e participativa, em que se apreendem os anseios de docentes, discentes, demais profissionais da educação e de toda a comunidade escolar, além da sociedade civil. É uma etapa importante em que se olha para toda a trajetória educacional do município evidenciando seus avanços, bem como suas carências, traçando metas tangíveis para a promoção da qualidade da Educação.

Quando questionados se o PME de fato se deu de forma participativa, os educadores da instituição José Jucá ressaltam:

O plano ele é bom, ele passou por todos os processos participativos. Mas não participei da avaliação (Turmalina).

O plano foi participativo. Teve os núcleos gestores, e aí depois com todos os conselhos, envolvendo também até a Ação Social. Foram convidados representantes, como da Câmara Municipal. E depois teve uns 3 encontros, fizemos culminância no seminário. Tinha representante de todos os segmentos, alunos, faculdades, das escolas da zona rural, urbana, do Estado, a Crede se envolveu. Foi um plano bem elaborado e bem participativo. A avaliação dele começou ano passado. Mas eu não participei de momentos de avaliação (Pedra da Lua).

Na fala dos dois educadores, bem como nos diálogos informais com outros profissionais e funcionários da secretaria de educação, estes demonstram através do resgate histórico que o plano foi pensando de forma coletiva pelos diversos sujeitos, todavia é importante destacar que essa elaboração se deu em gestão anterior a atual, e que atualmente os processos relacionados ao monitoramento e avaliação tem se dado de forma muito restrita, demonstrando que as mesmas pessoas que participaram da elaboração, não tem conhecimento como tem se dado o monitoramento e a avaliação do plano.

Por essa razão consideramos pertinente destacar que quanto mais representativa for a participação na elaboração do Plano, mais favorecida será a corresponsabilidade nos processos de implantação, execução, acompanhamento e avaliação. No plano estão previstos os responsáveis pelo seu monitoramento e avaliação, justamente para que não cometamos o erro de avaliar os resultados e metas propostas somente ao fim da década, no entanto, o monitoramento e a avaliação de documentos no Brasil ainda se constitui um verdadeiro desafio, especialmente em cidades interioranas após mudanças de gestão.

Muitas vezes os novos trabalhadores e sujeitos das políticas não se sentem responsáveis por dar prosseguimento a documentos elaborados em gestões anteriores. Em diálogo com alguns professores e gestores da instituição, esses não sabiam informar a proposta do plano, alegando que havia sido elaborado na gestão do ex-prefeito e que estes não estavam no quadro de funcionários na época.

Nesse contexto consideramos importante destacar que o PME não se trata de um plano da administração da Prefeitura ou da Secretaria Municipal de Educação, pois atravessa mandatos de vários prefeitos e dirigentes municipais de educação.

É por essa razão que o PME para ter sucesso tem que ter legitimidade. Planos construídos em gabinetes ou por consultores alheios à realidade municipal tendem ao esquecimento e engavetamento, contudo um PME submetido ao amplo debate incorpora a riqueza das diferentes visões e vivências da sociedade, e ainda conta com o apoio e a cobrança de todos para monitorar seus resultados e impulsionar a sua concretização.

Por vezes os documentos mesmo que elaborados com representatividade não são de fato coletivos, porque os sujeitos não se sentem partes do processo, não compreendem o seu significado e importância para a cidade e para a política educacional, conforme evidenciamos na fala de uma das educadoras a seguir:

O plano é mais uma formalidade para colocar no sistema e dizer que existe. Mas não é colocado em prática. Eu participei da discussão na época, mas nem lembro direito (Safira).

Essa fala muito expressiva e talvez inusitada, uma vez que em geral educadores não se posicionam sobre essas questões de forma tão aberta, demonstra um pensamento que na verdade não corresponde somente a ideia de um sujeito, mas também de um coletivo.

À medida que temos educadores que desconhecem um plano municipal repleto de metas para os próximos 10 anos ou educadores que participaram da elaboração, mas não acreditam na sua concretização, demonstramos as diversas contradições, desencontros e imprecisões que rondam questões objetivas e subjetivas do campo educacional.

As questões subjetivas dizem respeito especialmente ao descrédito que os documentos legais ganharam ao longo do tempo, e estão diretamente relacionadas às questões práticas e objetivas, pois se esses planos não são concretizados é porque não obtém a devida importância das gestões municipais.

O PME, por exemplo, deve se articular aos demais instrumentos de planejamento, como o Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Lei Orçamentária

Anual (LOA), Plano de Ações Articuladas (PAR), entre outros. Sem orçamento previsto para sua execução, é muito difícil que este se materialize na realidade.

Um dos educadores da instituição quando questionado sobre a materialização do plano no interior do município e da política educacional ressalta que:

Esse plano municipal acho que poderia se fazer como se faz com o PPP, poderia se fazer uma adaptação, um estudo, uma análise a cada ano, pra ver se tem algo que precise ser adaptado, readaptado, precisa só ter uma mudança, porque na verdade ele tem muita coisa importante, mas talvez precise haver uma mudança, um estudo pra saber como é que está em andamento, o que tá bom e o que precisa melhorar (Olho de Tigre).

É nesse contexto que consideramos fundamental destacar o papel do monitoramento e avaliação de documentos legais como o Plano Municipal de Educação. A fala do educador evidencia especificamente, a importância do monitoramento para corrigir eventuais desvios do percurso e gerar informações relevantes para a gestão.

Monitoramento consiste no acompanhamento contínuo, cotidiano, por parte de gestores e gerentes, do desenvolvimento dos programas e políticas em relação a seus objetivos e metas. É uma função inerente à gestão dos programas, devendo ser capaz de prover informações sobre o programa para seus gestores, permitindo a adoção de medidas corretivas para melhorar sua operacionalização. É realizado por meio de indicadores, produzidos regularmente com base em diferentes fontes de dados, que dão aos gestores informações sobre o desempenho de programas, permitindo medir se os objetivos e metas estão sendo alcançados (VAITSMAN; RODRIGUES; PAES-SOUSA, 2006, p. 21).

Consideramos nesse contexto que o monitoramento do PME do município de Quixadá se encontra comprometido, uma vez que no referido plano existe a previsão da Secretaria Municipal de Educação, da Comissão de Educação da Câmara Municipal de Quixadá e do Conselho Municipal de Educação, divulgar os resultados do monitoramento em sítios educacionais da internet, aferir a evolução e cumprimento das metas estabelecidas, além da revisão do percentual de investimento público em educação.

Todos os alunos entrevistados da instituição afirmaram não conhecer o PME, conforme evidenciamos em alguns trechos a seguir:

Nunca ouvi falar nisso (Coral).

Não sei o que é (Onix).

Não, nunca participei de nada relacionado a isso (Jaspi).

Essas falas também ressaltam que mesmo que supostamente esses alunos participantes da pesquisa de campo não tenham participado da formulação do PME, já que foi

elaborado no ano de 2016, também não tiveram conhecimento posterior sobre o plano, ou seja, o referido não foi discutido ou sequer divulgado na instituição de ensino após a formulação.

Essa reflexão é subsidiada ainda pela fala de uma educadora durante uma conversa informal na sala dos professores, que ressalta: “os alunos me disseram que você perguntou a eles sobre o PME e eles não souberam responder, mas eu entendo que eles não têm obrigação mesmo de conhecer o plano, porque foi elaborado em 2016, alguns deles estavam chegando à escola nessa época, então não participaram da construção do plano”.

Compreendemos nesse contexto que de fato os estudantes não têm obrigação de conhecer todas as metas e estratégias propostas no PME, mas possuem o direito de saber da existência do referido plano, uma vez que este impacta sobre suas vidas a partir da política educacional, salientando ainda que o plano deveria estar disponível para consulta de toda a comunidade escolar, por meio de exemplares disponíveis na instituição, especialmente em local acessível como a biblioteca ou secretaria escolar.

Além do desconhecimento sobre o PME, os alunos entrevistados ressaltaram em suas falas, que desconhecem o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino.

Nunca ouvi falar (Quartzo).

An? O que é isso? (Calcedonia).

Não sei o que é isso (Cristal).

Outros alunos permaneceram em silêncio quando questionados sobre o documento, nunca haviam sequer escutado o termo, mesmo em algumas ocasiões tendo sido realizado pela pesquisadora, uma explicação sobre os objetivos, para que alguns deles pudessem se recordar de encontros e debates realizados com esse propósito, ainda assim ficaram evidenciadas respostas negativas e desconhecimento total sobre o documento.

Algumas reflexões sobre o PPP da instituição se darão mais a frente dessa pesquisa, agora buscaremos nos atentar a discussão sobre os processos democráticos que deveriam envolver toda a comunidade escolar. Nesse contexto precisamos ressaltar que:

O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1995, p. 12).

Concordando com Veiga, compreende-se que o Projeto Político Pedagógico deve se constituir num compromisso assumido coletivamente por toda a comunidade escolar.

Logicamente esse ainda é um desafio presente nos espaços escolares das instituições. É evidente a dificuldade de romper práticas autocráticas que permeiam e sustentam a educação brasileira há décadas.

É nesse contexto que reafirmamos também a necessidade de prever no currículo e no projeto político pedagógico da instituição a concepção de educar para os direitos humanos. Não podemos esperar a construção de uma escola perfeita, para só então pensar na proposta de EDH. A própria concepção de EDH vai nos demonstrar os desafios e limitações da escola, em busca de uma comunidade escolar que compreenda, proteja e promova os DH no dia a dia.

A educação em direitos humanos aflora diferentes conflitos e tensões provenientes dos dilemas que esta provoca ao relacionar e pôr em confronto a leitura entre necessidades pessoais e a realidade social e institucional. É, no entanto, da vivência das contradições sociais e institucionais que se torna possível potencializar uma atitude questionadora, capaz de gerar a vontade de mudanças, indispensável para a construção de uma cultura de direitos humanos (ZENAIDE, 2003, p. 11).

Dessa forma, urge retomar a importância da discussão sobre a gestão escolar democrática como fundamento básico.

6.2.3 A Gestão Escolar

O quadro gestor da instituição EEF José Jucá é composto por um diretor distrital, um coordenador pedagógico, um coordenador administrativo e um secretário. O diretor distrital é responsável legalmente pela escola José Jucá e mais quatro instituições de ensino, o que durante a pesquisa de campo restou evidenciado ser uma articulação complexa, uma vez que, somente um profissional na direção torna inviável a sua participação plena nas cinco instituições escolares sob sua responsabilidade, comprometendo a execução de todas as competências relacionadas à gestão.

O coordenador pedagógico é então o principal responsável pelas demandas de cunho pedagógico e administrativo da instituição, e quando questionado sobre a ausência do diretor, ressaltou que:

Por distrito são 5 escolas. Se ele fosse um dia em cada escola ainda não daria conta, mas ele fica mais na outra escola. Só que sempre que possível ele chega, é só a gente ligar na verdade que quando precisa, ele está aqui rapidinho (Topázio).

Visualizamos nesse contexto que os profissionais buscam justificar a ausência do diretor ressaltando que ele estaria disponível por telefone para atender demandas mais complexas, todavia nos meses em que estivemos presentes na instituição e imersos na

pesquisa de campo, a presença do referido não foi evidenciada, e nesse contexto os coordenadores assumiam todas as ações de cunho gerencial e administrativo, além do pedagógico. Alguns estudantes ainda questionam essa situação, alegando que:

Esses diretores não querem saber da escola, só estão aqui para ganhar dinheiro. Peguei três gestões já. Peguei o último ano da gestão da outra diretora, que ela era excelente. Se você entrar na diretoria, tem uns certificados, que você pode ver a maioria não, mas tudinho que tem lá é tudo com o nome dela. Depois que ela saiu, entrou em 2017 essa escola não teve mais nada (Onix).

Na fala o aluno relata que a escola vivenciou um processo de abandono de gestão após 2017, e que isso teria se dado justamente em virtude da nova forma de gerenciamento das instituições educacionais no município.

Acho que por ela ser diretora só dessa escola, se dedicava só a essa escola. O atual comanda várias escolas, não é só uma, é várias (Onix).

Importante destacar que a política pública municipal de educação de Quixadá, passou por uma reestruturação, encabeçada pela atual gestão, organizando-se a partir de distritos educacionais. Objetivando não gerar interpretação errônea e equivocada por parte da população local, a denominação "Regional Educacional" utilizada anteriormente foi substituída pela expressão "Distrito Educacional".

A Lei nº 2.961 de 27 de fevereiro de 2019, alterou dispositivos da Lei Municipal nº 2.599, de 27 de agosto de 2013, reorganizando o sistema municipal de ensino de Quixadá, a estrutura administrativa organizacional da Secretaria Municipal da Educação, a criação e extinção de cargos comissionados, a fixação de valores, promovendo o reordenamento dos cargos com suas respectivas simbologias e outras providências.

O ordenamento estrutural das unidades de ensino de Quixadá passam a ser organizadas geograficamente de forma unitária ou compondo uma união educacional denominado de "Distrito Educacional" seguida do nome da localidade ou da escola em que esteja encravado o prédio sede do respectivo consórcio educacional, assim denominadas: I- Distrito Educacional Centro; II-Distrito Educacional São João; III - Distrito Educacional Campo Velho; IV - Distrito Educacional Campo Novo; V - Distrito Educacional Rachel de Queiroz; VI - Distrito Educacional Tapuiará; VII - Distrito Educacional Juatama; VIII- Distrito Educacional Custódio IX - Distrito Educacional Riacho Verde; X - Distrito Educacional Dom Maurício; XI - Distrito Educacional Califórnia; XII - Distrito Educacional

Juá; XIII- Distrito Educacional São João dos Queiroz; XIV - Distrito Educacional Várzea da Onça;

Tal mudança e reorganização da política de educação possibilitou a nomeação de um único diretor responsável por distrito educacional. Nesse sentido o atual diretor da escola José Jucá, também seria responsável pelas demais escolas que compõem o distrito centro, tornando assim inviável sua presença em cinco instituições diferentes.

Alguns dos alunos entrevistados e professores relatam ainda vivências de centralização na forma de organização e administração do trabalho escolar.

Aqui tudo é resolvido na direção. Não é sobre os alunos. Os alunos não participam. É só na direção. Tipo se for falar eles não vão nem aí, eles não colaboram. Entendeu? Aí fica só a caixinha da direção (Ágata).

Existem muitas injustiças entre professores e os alunos. Porque o que os professores falam, tá falado. Eles acreditam. Não querem ouvir os alunos. Eles só fazem o que o professor mandou. Eles nunca escutam. Tipo isso na sala, o professor disse que foi desse jeito, e o aluno disse que foi daquele, o que custa eles irem na sala perguntar aos outros alunos como realmente aconteceu. Mas não, o professor fala. Eles fazem o que o professor mandou (Cristal).

Não me pergunte nada, porque eu não vou saber responder. Nem sei direito o que acontece nessa escola (Água-Marinha).

A Gestão Escolar tem como principal função gerenciar e integrar os setores da escola e a comunidade como um todo. Partindo desse pressuposto, todos os sujeitos devem ter direito a voz, contribuindo com reflexões, sugestões e críticas para a melhoria do ambiente educacional. Conforme Libâneo:

As escolas podem traçar seu próprio caminho envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima que, se tornam corresponsáveis pelo êxito da instituição. É assim que a organização da escola se transforma em instância educadora espaço de trabalho coletivo e aprendizagem (LIBÂNEO, 2004, p. 115).

Na fala de alguns sujeitos, evidenciamos que muitas vezes o diálogo não se dá de forma horizontal, os alunos da instituição nem sempre possuem abertura para se expressar livremente, e alguns educadores, por exemplo, apresentaram resistência para fornecer as entrevistas alegando que muitas informações e projetos eram verticalizados, recebendo ordens de cima para baixo, e desconhecendo alguns dos processos escolares, que a princípio deveriam se dar de forma coletiva e participativa. Os alunos demonstram a necessidade de aprimorar o diálogo entre gestão e corpo discente, “para o bem da escola e de nós também” (Ágata).

No Brasil, a forma de organizar as políticas públicas na atual conjuntura, ainda demonstra sua centralidade na hegemonia das ideias liberais sobre a sociedade, como reflexo da forte ascensão do capital, além disso, a intervenção de dispositivos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, aliada à subserviência do governo brasileiro à economia mundial, repercute de maneira determinante na forma de fazer e gerenciar a educação no país.

Nesse contexto é que observamos os traços históricos na condução da política educacional de forma centralizadora. Defendemos um planejamento escolar, democrático e participativo. Uma gestão democrática pressupõe um planejamento participativo, que tem o envolvimento de todos os representantes da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão, bem como na definição de estratégias de ação, de metas e projetos educacionais. O autor Gadotti ressalta que:

A escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém. A gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, isto é, o seu ensino. A participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores (GADOTTI, 2000, p. 38).

Corroborando com tais reflexões Bastos (1999, p. 15) destaca que: “a gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola”.

Sem embargo, mesmo com os desafios de vivências centralizadoras identificadas no espaço escolar, enquanto uma marca histórica que precisa ser superada, também foram visualizadas experiências positivas, como o fato de os alunos terem proximidade do atual coordenador escolar, por este já ter sido no passado um dos educadores da instituição.

Agora a gente tem o nosso coordenador, que era nosso professor que eu achei excelente, porque ninguém é melhor pra saber como é cada aluno que um professor que viveu e sabe como é o comportamento de cada um. Porque é um professor que ensinou. Ele ensinava pra gente e agora é coordenador, entendeu?! Então ele sabe como é [...] (Jade).

O coordenador também ressalta a relação com o corpo discente salientando que:

A nossa relação com eles é digamos assim de forma bem horizontal, nós temos abertura pra tudo em qualquer situação. Inclusive fui professor deles até o mês passado, então eu sei quem é cada um, e sei as peculiaridades. Então aqui eles não têm como me enrolar. Quando chega um abençoado eu digo: macho o que foi dessa vez? Fico sempre usando essa linguagem mais coloquial pra deixá-los mais à vontade (Topázio).

O coordenador pedagógico do Ensino Fundamental hoje, em especial da instituição José Jucá, uma vez que supre a ausência da direção, é um dos profissionais que mais recebem cobranças internas e externas, e estas puderam ser observadas durante a pesquisa de campo. Este tem seu papel interpretado como um conselheiro para professores, alunos, pais e responsáveis além dos demais sujeitos que compõem a comunidade escolar, muitas vezes vivenciando situações de sobrecarga laborativa.

Contudo, o que consideramos mais relevante destacar sobre a gestão escolar da instituição, é que a despeito dos entraves e inúmeros desafios, sobretudo pela falta da figura da direção que deveria estar presente regularmente na instituição, além de algumas vivências que centralização, é que esta tem potencial para o campo democrático e participativo, e é composta por sujeitos que acreditam na Educação Brasileira, como é o caso do coordenador da instituição, e esse já é um primeiro passo, fundamental e valoroso: Acreditar!

Como nos relembra esperançosamente Eleanor Roosevelt, “o futuro pertence àqueles que acreditam na beleza de seus sonhos”.

6.3 Direitos Humanos e Vivências Escolares

O que a escola pode oferecer de melhor ao pobre é o saber pensar politicamente plantado. A todos a escola básica deve estar aberta, em termos públicos e gratuitos, para propiciar a oportunidade de ascender à condição de sujeito autônomo. Fazendo escola, dificilmente o pobre fica mais rico, mas pode ficar mais emancipado, politicamente falando. Pode ser capaz de se confrontar coletivamente organizado (DEMO, 2003, p. 30).

Diversos percursos do debate sobre EDH, como, por exemplo, Candau (1995), Sacavino (2000), Benevides (2003), Carvalho (2004) retratam que a educação empreendida nessa perspectiva não se trata de uma disciplina específica, ou de momentos e aulas reservadas exclusivamente ao debate sobre os direitos humanos, e sim uma educação aprendida por meio de todos os atos vivenciados no dia a dia escolar, bem como sua presença nos projetos desenvolvidos pela instituição. De acordo com Silva (2010, p. 58):

[...] há uma defesa para que a educação em direitos humanos seja sempre trabalhada transversalmente por todos os componentes curriculares, que, de fato, conste, explicitamente, no corpo dos seus conteúdos. Essa defesa se justifica pela compreensão de que esse conhecimento tem interfaces com os outros conhecimentos, e por não pertencer a apenas uma área; por isso, não se deve ficar sob a responsabilidade de apenas um profissional, mas de todos os profissionais que atuam na educação básica.

É nesse contexto que buscamos entender de que forma essa previsão da EDH tem

dialogado com o Projeto Político Pedagógico da EEF José Jucá, bem como com os demais projetos previstos no cotidiano institucional.

6.3.1 Projeto Político Pedagógico na Ótica dos Direitos Humanos: O Texto e o Contexto

O Projeto Político Pedagógico (PPP) estabelece uma identidade para a instituição de ensino e indica caminhos para o processo de ensino aprendizagem acontecer de forma qualitativa e com competência, além disso, sua existência é um dos pilares mais fortes na construção de uma gestão democrática. Acerca da sua nomenclatura podemos elucidar que:

É projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem (LOPES, 2010).

Ao adotar essas três dimensões, o PPP é compreendido como uma bússola, direcionando gestores, professores, funcionários, e demais membros da comunidade escolar a partir de parâmetros para discutir referências, experiências e ações de curto, médio e longo prazo. Todavia, é importante ressaltar que muitos gestores veem o PPP como uma mera formalidade a ser cumprida a partir da exigência legal, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), não se preocupando com a pesquisa acerca das reais necessidades, desafios e potencialidades da escola e da comunidade em que está inserida.

Nessa lógica é importante destacar que no momento da realização da pesquisa de campo, a escola encontrava-se com o PPP desatualizado. Além disso, salientamos que a escola participa da construção de um PPP coletivo, denominado Projeto Político Pedagógico do Distrito Educacional Centro composto por uma escola polo EEF Deputado Flávio Portela Marcílio e as seguintes escolas nucleadas: EEF José Jucá, EEF Terra dos Monólitos, EEF José Linhares da Páscoa e Centro de Educação Infantil Neemia Jataí Teles, que fora elaborado com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar.

A partir da elaboração do PPP coletivo, cada uma das instituições realiza a construção individual do seu próprio projeto. Durante a realização da pesquisa no ano de 2019 tivemos acesso ao PPP do Distrito Educacional elaborado no ano de 2017 e o PPP da EEF José Jucá elaborado no ano de 2016. Porém, é importante destacar, conforme relatos de gestores da unidade, o PPP já tinha passado por alterações no ano de 2019.

Todo ano nós o reformulamos na semana pedagógica. E esse ano já teve a reformulação. Na parte geral nós não mexemos, nós vamos pra parte específica, a parte das metas, dos indicadores de aprovação, o que colocar com relação a uma disciplina ou introdução de alguma unidade curricular, modificação, projetos, tudo nós botamos lá (Topázio).

A despeito dessas informações, a secretaria da instituição não conseguiu encontrar a última versão do PPP para disponibilizar no momento da pesquisa de campo, e tivemos acesso somente ao datado de 2016. O documento nesse sentido precisa ser compreendido como uma ferramenta de planejamento, gestão e avaliação pautado em diretrizes que guiam a escola e os sujeitos a cada tomada de decisão. Portanto, projetos engavetados, desatualizados ou inacabados, precisam ser repensados, discutidos e reformulados de ano em ano sempre a partir da mobilização coletiva da comunidade escolar e estar acessível para todos os sujeitos que queiram ou precisem tomar conhecimento.

Ainda nesse contexto ressaltamos que o Projeto Político Pedagógico da EEF José Juca prevê no seu texto legal uma autoavaliação semestral realizada pela comunidade escolar, no sentido de favorecer o debate e a atividade de ação-reflexão-ação, porém as alterações no documento só acontecem a cada dois anos, ou seja, mesmo realizando encontros de avaliação semestrais as alterações no documento tem previsão de acontecer somente a cada dois anos.

Diante desse cenário evidenciamos que ainda se constitui um desafio para a escola propor mudanças anuais para o documento, de acordo com as novas realidades, afinal a cada ano novos sujeitos adentram o espaço escolar trazendo novas demandas, novas necessidades e novos potenciais.

No documento existe a previsão do processo democrático ser incentivado pela instituição, estando previstas algumas ferramentas de avaliação, dentre elas: seminários para avaliar a eficácia e eficiência dos objetivos traçados no PPP, propondo novos passos, e encontros para analisar os rendimentos de aprendizagem, visando estratégias para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, contando com a participação de núcleo gestor, pais, alunos, coordenador pedagógico, professores e demais membros da comunidade escolar.

Entretanto, a pesquisa de campo revelou que a compreensão sobre o PPP está restrita ao núcleo gestor, pois os alunos entrevistados ressaltavam em suas falas que desconheciam o documento, como podemos visualizar abaixo:

Nunca ouvi falar em PPP. Não cheguei a participar de nada relacionado a isso (Coral).

Nunca nem vi (Onix).

Não, nunca ouvi falar, eu não participei (Jaspi).

Outros alunos permaneceram em silêncio quando questionados sobre o documento, nunca haviam sequer escutado o termo, mesmo em algumas ocasiões tendo sido realizada uma explicação sobre os objetivos, para que de repente alguns deles se recordassem de encontros e debates realizados com esse propósito.

Evidenciamos nesse cenário uma discrepância entre o texto e o contexto, uma vez que o Projeto Político Pedagógico da Escola José Jucá deveria ser concebido como um instrumento teórico- metodológico elaborado coletivamente, que detalha a ação curricular da escola, incluindo pressupostos teóricos, finalidades, objetivos, organização e desenvolvimento curricular, como também as concepções pedagógicas que norteiam a ação educativa.

No entanto, a despeito de terem sido observadas limitações no campo democrático da instituição, ou seja, apesar de os alunos entrevistados não conhecerem o texto do PPP na íntegra, e de não terem participado diretamente da sua elaboração, alguns participam ativamente, na prática, das ações que nele se expressam, em forma de documento.

A análise crítica da realidade que se manifesta a nível micro e macro, que é também reflexo do processo de globalização, precisa estar evidenciada nesse documento. É nesse instrumento que expressamos a cultura, valores, crenças, significados, assim como o modo de pensar e agir de todos os colaboradores da instituição educacional, por essa razão não pode ser compreendido como mero instrumento burocrático.

Em síntese o PPP deve conter informações gerais de identificação da escola, além de explanação sobre a missão, valores e princípios norteadores, contexto no qual a escola está inserida, caracterização do público-alvo, informações sobre a aprendizagem, recursos, composição do corpo administrativo e docente, composição do conselho de pais e mestres, plano de ação estratégico, diretrizes da instituição, forma de avaliação dos alunos, projetos que serão desenvolvidos no decorrer do ano, dentre outros aspectos importantes para o reconhecimento das demandas e necessidades escolares.

Precisamos elucidar ainda que a participação do corpo discente no processo de formulação, monitoramento e avaliação do PPP, contribui para a formação de cidadãos críticos, participativos e reflexivos. O documento precisa assim evidenciar ações que gestores, professores, funcionários, pais e/ou responsáveis e alunos devem desenvolver na instituição, destacando ainda, qual formação pretende oferecer aos seus discentes. O próprio texto do documento expressa isso quando ressalta:

O PPP pretende enfrentar os desafios do cotidiano da escola de maneira sistematizada, consciente, científica e participativa, com a finalidade de apontar a direção e o caminho que a escola vai percorrer para realizar, da melhor maneira possível, sua função social educativa, fortalecida em uma gestão democrática na perspectiva de um ensino de qualidade (QUIXADÁ, 2016).

Na discussão do próprio PPP da escola fica evidenciado a necessidade de uma compreensão mais dinâmica que precisa ser respaldada por sua constante reformulação. Possibilitando que a instituição inove em sua prática pedagógica e encontre novos caminhos para as situações que precisam ser repensadas. Por essa razão ressaltamos a necessidade de o PPP ser revisado continuamente pela equipe gestora e comunidade escolar.

Não obstante após a finalização da imersão no campo e durante a finalização da pesquisa tivemos conhecimento que em janeiro de 2020 as escolas do município participaram de um mega evento chamado: Jornada Pedagógica, que envolveu todos os profissionais das escolas municipais da cidade, no qual estavam previstos a discussão acerca do: Projeto Político Pedagógico de cada instituição, Socialização das Diretrizes Municipais para Educação em Quixadá, Avaliação de Desempenho, Construção do Calendário Anual e Construção de uma Proposta de Educação Inclusiva. Acreditamos que este evento aliado aos questionamentos da pesquisa de campo tenham sido molas propulsoras para a revisão do referido documento.

Ainda no debate sobre o texto e o contexto, evidenciamos no texto do PPP, que a instituição garante o acesso à Educação Básica, primando pela qualidade dos serviços prestados pautados no compromisso, competência e responsabilidade, ao promover a equidade de oportunidades, visando à aprendizagem e o sucesso dos educandos, para que possam assimilar plenamente os conhecimentos construídos e praticá-los autonomamente ao longo de sua vida com competência.

A instituição tem como missão favorecer a aprendizagem aos educandos, valorizando suas potencialidades e habilidades, oferecendo um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência ao formar cidadãos conscientes, críticos, atuantes e preparados para os desafios do mundo moderno, propiciando a coparticipação e o conhecimento de seus direitos e deveres, em busca de uma cidadania plena. Tem como visão primar pela qualidade do ensino oferecido, construindo, coletivamente, uma escola de referência, procurando conviver harmoniosamente com as limitações e as diversidades da comunidade escolar. E os seus valores são pautados no compromisso, tolerância, afetividade, respeito, conviver com as diferenças, honestidade, ética, justiça, solidariedade e equidade (QUIXADÁ, 2016).

Atualmente o currículo da EEF José Jucá está organizado de acordo com os RCBs (Referenciais Curriculares Básicos), com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais),

Proposta da Educação de Jovens e Adultos, Proposta do Atendimento Educacional Especializado, bem como as diretrizes de inclusão, obedecendo a organização oficial da Educação Básica.

A escola pretende formar um ser social que pensa, raciocina, deduz, abstrai, sente, deseja, se emociona e se sensibiliza. Um ser humano que aprenda a conhecer, a aprender, a fazer, a conviver e a ser, desenvolvendo plenamente suas potencialidades ao interagir com as diversas experiências culturais e étnicas para a construção de uma sociedade mais justa e solidária (QUIXADÁ, 2016).

Acerca do ideal de escola, a instituição em seu PPP realiza questionamentos que são respondidos no próprio documento. Dentre as questões que merecem destaque seguem as seguintes indagações: Que tipo de sociedade queremos construir? Que tipo de pessoa queremos formar? Qual a função social da escola? O que é qualidade de ensino? O que significa educação inclusiva? Qual o papel das tecnologias educativas em nossa escola? Como concebemos a pesquisa na formação dos nossos alunos? Que tipo de relações interpessoais buscamos no cotidiano escolar? Que alianças faremos?

A partir dessas indagações fica evidenciado no texto legal a preocupação da escola com a construção de uma sociedade aberta à informação e ao conhecimento, humanizada, honesta, responsável e inclusiva, apoiada nos valores éticos, morais e culturais, propondo-se a formar cidadãos justos, honestos, solidários e felizes, competentes para lidar com as mudanças contínuas, e conscientes e participativos do processo de construção de uma nova sociedade. Para isso ainda prevê o incentivo a relações interpessoais pautadas na honestidade, justiça, companheirismo, amizade, respeito às diferenças e confiança.

Durante a inserção no campo visualizamos preocupações da equipe gestora em propiciar a formação apresentada em seu projeto político, contudo também foi possível identificar diversas barreiras e desafios postos no dia a dia desses sujeitos.

Por exemplo, o PPP da instituição destaca que as tecnologias são utilizadas como uma ferramenta pedagógica que tem o papel de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de forma inovadora e atrativa, levando o educando a perceber sua importância e utilidade para a aquisição do conhecimento. Porém, durante a realização da pesquisa de campo, foram identificadas diversas limitações no uso das TICs.

Dentre elas fornecemos destaque ao fato de a escola ter somente um equipamento de Datashow que é compartilhado por toda a comunidade acadêmica por meio de um cronograma prévio elaborado junto à coordenação da instituição, nesse sentido são raras as vezes que as turmas conseguem ter acesso frequente a aulas com uso de recursos audiovisuais.

Além disso, os laboratórios da instituição, em especial o de informática, encontram-se com equipamentos danificados, impossibilitando que as turmas possam desfrutar desse espaço tão importante para a socialização e interatividade por meio de um leque de *softwares* e aplicativos que não podem ser trabalhados dentro de uma sala de aula comum.

Só tem um datashow pra escola, quem usa mais é o nono ano, eles fazem trabalhos mais criativos usando slides (Jaspi).

Laboratório de informática, antigamente era melhor, antigamente tinha computador, hoje não tem mais, só tem um que é para o professor (Onix).

Tem a sala de informática só que a sala de informática não tem computador (Agata).

Era pra ter o espaço para informática, computadores. Tem um laboratório de ciências que só fui uma vez. Todas as aulas praticamente são dentro da sala (Opala).

Você sabe que a informática, ela é uma ferramenta que traz muita atenção do aluno. Mas no momento os nossos computadores estão quebrados, desde o início do ano (Esmeralda).

Compreendemos que a introdução da informática e de habilidades digitais nas escolas deixou de ser uma questão de ponto de vista e passou a ser um consenso, e uma necessidade contemporânea, entretanto, essa não é a realidade dos docentes e discentes da escola José Jucá que experenciam uma escola limitada em relação ao uso das TICs e informatização, assim como outros espaços que estão com estrutura física e de mobília comprometida, conforme veremos mais adiante.

O PPP também destaca a construção de parcerias diversas e com ambientes e políticas fora dos muros da escola, o que consideramos fundamental, e acreditamos que a instituição tenha dado passos importantes, apesar de ainda existir alguns desafios objetivos.

Dentre as parcerias fornecemos destaque a: Secretaria Municipal da Educação, Universidades/Faculdades, meios de comunicação, famílias, CDL/Comércio e outras instituições, Conselho Tutelar, Ministério Público, Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), e Secretaria Municipal da Saúde.

A construção de parcerias entre escolas e outras políticas públicas e organizações sociais favorecem um melhor desenvolvimento integral e uma visão multidimensional dos educandos, afinal o aluno da escola, também é usuário dos sistemas de saúde, de cultura, de lazer, enfim, o aluno não é somente fruto do processo escolar mais de uma rede ampla de apoio.

E devido às diversas dimensões (física, afetiva, cognitiva, ética, estética e política)

influenciarem as nossas vidas, diante da complexidade que o ser humano representa, é necessário ter essa multiplicidade de olhares, pois a escola não poderá alcançar tudo sozinha, daí a importância de estabelecer parcerias com outros atores do território e com as organizações.

O próprio Plano Nacional de Educação (PNE) trata do tema quando propõe “a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários”.

Além dessas questões sabemos que as parcerias se constituem como estratégias importantes para reduzir desigualdades sociais e, portanto, vulnerabilidades. Dessa forma, seu papel é fundamental para a concretização de direitos já garantidos em lei. Ainda é possível a partir dessa articulação identificar as potencialidades que surgem quando as instituições e sujeitos trabalham de forma articulada, visando um objetivo comum.

Outro ponto destacado no projeto se refere ao sistema de avaliação adotado pela unidade de ensino que assume um caráter diagnóstico, formativo, processual e sistemático com a finalidade de diagnosticar o estágio de aprendizagem que o aluno se encontra e possibilitar a tomada de decisões, intervindo de forma eficaz no processo de ensino aprendizagem de cada aluno de forma particularizada, favorecendo o sucesso do educando. Nessa perspectiva, a avaliação proporciona aos alunos, professores, coordenação pedagógica e pais, uma análise reflexiva sobre os avanços e dificuldades na consolidação do saber evitando, assim, as reprovações.

Segundo a organização pedagógica o ano letivo da EEF José Jucá está dividido em quatro bimestres, e seguindo a orientação da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e o Regimento Escolar, a média necessária para aprovação em cada disciplina é 6,0 (seis). Em cada bimestre avalia-se pelo menos duas notas, das quais se faz uma média que representa a aprendizagem aferida no período. A média final é assim resultado das quatro notas bimestrais divididas por 4, somando ao final do ano 24 pontos em cada disciplina. Caso a pontuação adquirida não computar ao final 24 pontos, o aluno estará de recuperação, na qual ele novamente precisará atingir e/ou superar a média 6,0. Caso, não consiga, ele será reprovado.

Importante ressaltar que a avaliação da aprendizagem no espaço da sala de aula, está pautada num processo contínuo, tendo em vista todo o empenho e participação dos discentes nas atividades propostas, bem como as avaliações escritas, sem que estas sejam a única forma de avaliar o aluno, pois também estão previstas atividades grupais, seminários, e outras metodologias, que pudemos evidenciar em diálogo com os professores.

A nossa avaliação é um processo contínuo. O aluno ele é avaliado todo dia, na participação, na elaboração das atividades, no desenvolvimento e depois eu considero a avaliação escrita apenas um fechamento do conteúdo. O aluno já foi avaliado durante todo aquele período. É tanto que se ele tirar uma nota baixa, aquela nota o professor faz uma intervenção. Avalia o contexto, como ele estava, se participou das revisões, e depois vemos que nota ele conseguiu. Nossa média aqui é 6,0 (Turmalina).

Contudo, evidenciamos na fala de alguns sujeitos pesquisados bem como na estrutura do PPP, que as metas da escola se alinham a necessidade de elevar o desempenho acadêmico dos alunos nas avaliações externas, melhorando seus índices no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), na Prova Brasil⁴⁶ hoje reconhecida como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), no SPAECE⁴⁷ (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), além do aumento de participações discentes em olimpíadas escolares e concursos promovidos por outras instituições de ensino.

A meta que eu ouvi muito falar foi do SPAECE e SAEB. A aplicadora ficou até apressando bastante a gente, e sobre pressão ninguém consegue fazer uma prova. Achei isso muito errado, uma aplicadora ficar apressando dessa forma os alunos. Uma prova que é muito importante. Eu perdi duas questões, teve alunos que perdeu 3. Teve aluno que só chutou umas questões devido ao tempo. A preparação foi muita coisa, e os professores ficavam falando direto em SPAECE, SPAECE, SPAECE, mas agora quando chegou mais perto relaxamos um pouco (Rubi).

A gente teve vários aulões, teve tipo aulas, teórica e prática também, os professores prepararam slides, tinha atividades que tipo tinham bombons e pirulitos envolvidos, como tipo se a gente acertasse, aí tinha grupo feito competições, você sabe como é competição né, tem vários. Eu sou muito competitiva, aí teve alguns exercícios, acabou dando tudo certo, todo mundo aprendeu, teve aulas em sala, teve slides (Pirita).

A gente não estava saindo muito da escola, porque estava tudo focado muito no SPAECE sabe? (Quartzo).

Importante ressaltar que durante a inserção no campo, visualizamos uma mega estrutura com foco nas avaliações externas, foram pensadas pela equipe gestora diversas estratégias para atrair os alunos, como gincanas, competições, aulas direcionadas ao estilo de questões cobradas, painéis com informações sobre as provas, frases de estímulo e incentivo, dentre outras programações. Vários estudos na área demonstram os impactos causados pelas

⁴⁶ A Prova Brasil era reconhecida como uma avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal do Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. No ano de 2019 houve a mudança de nomenclatura e passou a ser chamada SAEB, incluindo também a avaliação da Educação Infantil.

⁴⁷ Implantado em 1992 pelo Governo do Estado do Ceará, constitui-se em uma avaliação externa de larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em língua portuguesa e matemática.

avaliações externas em larga escala, especialmente a tensão e a pressão produzidas nos contextos escolares para aumentar o desempenho dos discentes durante o processo. Nesse sentido todo o contexto de ensino aprendizagem volta-se para a obtenção de melhores resultados, a preocupação geral centra-se no aumento do rendimento dos estudantes nos testes anuais, nesse contexto corre-se o risco de que essa política de avaliação seja desvirtualizada e comprometa a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Os professores constantemente realizam sua prática pedagógica sob níveis de estresse e pressão para que suas turmas melhorem o rendimento escolar, uma vez que quando o desempenho escolar é baixo culpabilizam a escola e responsabilizam principalmente o professor. Bresser Pereira entende responsabilização como “[...] uma forma de controle, uma forma de exercício do poder, mas é uma forma que envolve o próprio controlado na medida em que o torna responsável perante o superior hierárquico e, mais amplamente, perante a sociedade” (BRESSER, 2008, p. 31).

Alguns dos relatos desnudam situações altamente prejudiciais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem consubstanciado na formação humana, visto que, são construídos e incentivados currículos comprometidos com os conhecimentos básicos, com foco na melhoria de notas, desempenho, estabelecimento de metas em detrimento dos aspectos não passíveis de mensuração que fazem parte do processo de formação dos estudantes.

Logicamente visualizamos a importância da avaliação no sistema educativo, mas compreendemos que a avaliação meritocrática, baseada exclusivamente em testes de desempenho, não favorece o desenvolvimento de uma educação emancipatória, equitativa e solidária, pois incorre no risco de esvaziamento de conhecimentos importantes como a proposta de direitos humanos, formalizando no cotidiano um currículo utilitarista que não aponta para a crítica social.

Apesar das críticas as avaliações externas, a escola também desenvolve ações importantes que possibilitam o registro diário do processo de ensino aprendizagem na sala de aula, o registro do dia a dia do coordenador pedagógico, as reuniões sistemáticas de planejamento, o ciclo de palestras para as famílias, os relatórios dos alunos, a organização de mural de comunicação para a comunidade escolar, entre outras propostas que contribuem com a organização da instituição, do currículo, do trabalho didático no ensino fundamental e da aproximação com a comunidade.

A documentação curricular, desde sua fundamentação teórica até a prática pedagógica traduzida pelas orientações didáticas, apontam a necessidade de um ensino

pautado em conteúdos significativos, que consideram a especificidade de cada área de conhecimento, mas que integrem diversas áreas que partam de situações problematizadoras ancoradas na realidade. No PPP da instituição também ressalta-se que “assim como a sociedade, a escola vem se transformando profundamente, num movimento de romper com valores autoritários que se constituíam a base da organização social” (QUIXADÁ, 2016).

Um dos professores durante a imersão no campo a partir de um diálogo informal na sala dos professores mostrou provas escritas contextualizadas, no qual relacionava a discussão de bens duráveis e não duráveis com a produção das fábricas locais do município, como uma forma de se aproximar da realidade palpável do aluno, para que ele compreendesse melhor o conteúdo, e ressaltou: “eu sempre busco fazer questões contextualizadas, eles aprendem melhor assim” (Granada).

A Escola enquanto instituição de ensino deve possibilitar que os educandos se apropriem de diferentes conhecimentos gerados pela sociedade. No entanto, não é tão simples selecionar o que ensinar por essa razão o PPP estabelece a proposta do currículo. Junto a este é preciso firmar um espaço de diálogo entre as disciplinas e a construção de valores, identidades e subjetividades.

Nesse sentido, faz-se necessário a seleção de conteúdos, capacidades e habilidades, considerando as características singulares a cada etapa/ano do desenvolvimento. Possibilitando a reflexão sobre a sociedade ao interagir com o conhecimento, adquirindo mais segurança, perdendo o medo de errar, lançando-se mais nas vivências propostas para a consolidação do processo de ensino e aprendizagem.

Silva (2003, p. 10) defende que “o espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos que dinamiza e significa a aprendizagem, que passa a ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências em vista da formação cidadã”.

Conforme ressalta o PPP da EEF José Jucá é preciso considerar o desenvolvimento integral do educando, contemplando as características culturais dos grupos a que pertencem e as características individuais de interação com os saberes propostos pela escola e o conhecimento prévio de que dispõem como elementos básicos para a elaboração da proposta curricular comprometida com a formação cidadã dos educandos, permitindo-os participar de modo autônomo, crítico e ousado na sociedade.

Os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (PCNs), Referenciais Curriculares Básicos (RCBs) e as Matrizes de Referência do SPAECE, entendem currículo como um conjunto básico de saberes compreendidos como fundamentais,

para que ao serem repassados aos educandos, possam auxiliá-los na construção de seus conhecimentos. Além disso, é preciso compreender currículo como uma ferramenta que tem por objetivo a organização do sujeito enquanto cidadão em contínua troca de saberes no seu coletivo.

Assim, o currículo, é na essência, uma decisão coletiva em que todos participam tanto da elaboração, quanto da sua construção. Visto que, contempla o conjunto de experiências, conhecimentos, e é onde estão traçadas as diretrizes e os objetivos da escola para que esta desenvolva capacidades. Nele todos são coautores e corresponsáveis. Como acontece no cotidiano escolar é importante que tenha um caráter flexível, pois isso permite uma construção/reconstrução da realidade escolar, que se define no momento da *práxis*.

Dois princípios básicos são adotados pela escola com o objetivo de facilitar o trabalho de organização curricular: a interdisciplinaridade, que visa colocar as disciplinas em um permanente diálogo conforme as afinidades entre elas e delas com os problemas da realidade que se quer que os alunos compreendam e interpretem para propor soluções e o princípio da contextualização que relaciona o que está sendo ensinado com sua experiência imediata ou cotidiana (Quixadá, 2016).

Para a construção e desenvolvimento das capacidades previstas no PPP, a instituição elegeu os seguintes componentes curriculares e áreas de conhecimento, junto com os temas transversais: Linguagens e códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês) Arte Educação e Educação Física; Ciências Naturais e suas tecnologias: Matemática e Ciências; Ciências Humanas e suas tecnologias: História, Geografia e Religião. Temas transversais: Ética, Meio Ambiente, Formação para a Cidadania, Sexualidade e Saúde.

No contexto desse currículo e do projeto político pedagógico evidenciamos alguns desafios que serão debatidos com mais afinco no decorrer da discussão, nesse momento nos atentaremos ao debate sobre a disciplina de Religião. Atualmente o ensino religioso na escola é permitido conforme a Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), desde que não seja um componente obrigatório para os discentes, e a instituição assegure o respeito à diversidade de credos e coíba o proselitismo⁴⁸.

Em hipótese alguma, a escola pode ser usada como espaço para militância religiosa e manifestações de intolerância. Objetos, imagens, frases ou símbolos religiosos expostos, além do costume de fazer orações ou cantar músicas religiosas. O ensino religioso proposto na escola, conforme o PPP é aquele que:

⁴⁸ Tentativa de impor um dogma ou converter um sujeito ou grupo em prol de determinada causa, doutrina, ideologia ou religião.

Proporciona uma reflexão sobre o mundo e a vivência espiritual, desenvolvendo o respeito à religiosidade como um elemento cultural do ser humano e uma ética firmada na experiência histórica, que se exerce com responsabilidade, respeito e tolerância com e pelo outro. [...] o Ensino Religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determina, subjacentemente, o processo histórico da humanidade.”. (QUIXADÁ, 2016)

Apesar de essas reflexões estarem postas no Projeto Político Pedagógico da escola, fornecendo a compreensão inicial acerca da tolerância e respeito com e pelo outro, também encontramos pontos de divergências e inquietações quando o mesmo documento revela que:

Mesmo que muitas pessoas neguem ser religiosas, é um dado histórico que toda pessoa foi preparada para ser religiosa, do mesmo modo que foi preparada biologicamente para falar determinada língua, gostar disso ou daquilo, comer de uma forma ou de outra, pois o ser religioso é um dado antropológico, cultural, presente no substrato de cada cultura. E no Brasil constitui a Base Comum Nacional (QUIXADÁ, 2016).

O fato de o documento elencar a expressão “*toda pessoa foi preparada para ser religiosa*”, nos remete à história da formação do Brasil, no qual os índios sofreram diversos processos de aculturação, e foram catequizados a partir do olhar religioso e cristão dos missionários portugueses. Além da proposta religiosa, os missionários defendiam também a necessidade de incorporar o índio aos valores nacionais, incluindo os modelos de trabalho, ensino e civismo ocidentais, negando a identidade e cultura indígena⁴⁹.

Nesse contexto apesar de a religião fazer parte do processo cultural, ela não deve ser imposta aos sujeitos que vivenciam a educação escolar como um processo imutável, nem ser naturalizada como parte imprescindível do processo de formação humana, afinal o ER de oferta obrigatória, é opcional para o aluno, e aquele aluno/família que opta por não cursar a disciplina compreende que sua formação humana não será prejudicada por falta de acesso ao ensino religioso.

Destacamos ainda que o caráter facultativo dessa disciplina é muito enfraquecido pelos dispositivos legais, de modo que a obrigatoriedade hoje ideologicamente existente em muitas de nossas redes públicas tem sido amplamente reforçada.

Assim, mesmo reconhecendo que a escola EEF José Jucá pauta o ensino religioso

⁴⁹ Lembrando ainda que esse processo não foi pacífico, pois os indígenas, que buscavam preservar a sua cultura e não aceitaram as influências europeias, foram perseguidos, violentados e mortos em batalhas, ou ainda transformados em escravos.

na compreensão, valorização e respeito às manifestações religiosas e filosofias de vida dos sujeitos, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios evidenciamos durante a maioria das entrevistas que o texto elencado no PPP da instituição carrega marcas de “pré-conceitos” e prejulgamentos que não condizem com o perfil que a escola se propõe a ser e atuar.

Ainda nesse contexto a maioria dos alunos entrevistados ressaltam que a consideram uma disciplina importante para o currículo e que os temas trabalhados são bem diversificados:

A gente discute mais tipo, sobre ética, mais isso ensino religioso a gente não explora muito, sabe? A questão de outras pessoas não acreditarem em Deus, ou ter outra religião. A gente acaba falando sobre ética, sobre essas coisas. Tipo assuntos gerais (Quartzo).

A gente não discute sobre religiões, tipo evangélico, católico, a gente fala mais sobre cada pessoa. Tipo as atividades que a professora de religião passa é: você é uma boa pessoa? Como você está sendo com o seu próximo? É tipo assim, não fala sobre uma religião, voltada só pra uma religião. Fala sobre o que a gente é mesmo (Cristal).

Fala de várias religiões. E de vez em quando tipo, tem uma pesquisa sobre câncer. Outubro Rosa, novembro azul (Opala).

No ensino religioso nós discute muito, e sempre quando tem algum feriado de alguma coisa, tipo, consciência negra, nós trabalhamos sobre isso, nós passamos a semana fazendo trabalho sobre a consciência negra. Quando tem outras também, de Independência, o Tiradentes, quando tem esses temas assim, nós trabalhamos com eles, religião principalmente (Onix).

A gente discute vários tipos de assunto. Nos meses que tem tipo, setembro amarelo, consciência negra a professora volta muito para isso. Quando fala de religião diz que todos temos o mesmo Deus, que a gente não pode julgar pessoas que não são de religião compatível com a nossa (Coral).

Discutimos respeito. Não fazer *bullyng*. Ficar de paz com todos, entendeu? (Pirita).

No ensino religioso, é falado mais sobre [...] caráter, sobre temas assim que é discutido pelo mundo, aí ela traz mais sobre esses temas, tem uns assuntos bem interessantes (Jade).

Falamos de deficientes, de trabalho infantil, passavam trabalhos, falamos da pobreza das famílias que não tinha condições e pediam pros filhos trabalharem, levar cimento, essas coisas assim (Citrino).

Os educadores e gestores da instituição também revelam que a disciplina trabalha com temas transversais e evidenciamos em suas falas que o objetivo maior seria trabalhar essas temáticas diversas no sentido de contribuir com a formação integral do aluno, e agregar valores à sua formação, nos diversos contextos como o emocional, a personalidade e a construção do caráter e cidadania, envolvendo também temáticas contemporâneas.

Nas aulas de religião, nós trabalhamos valores, por exemplo, com relação ao período da páscoa, entra quaresma, sempre com perfil cristão, deixando bem livre e deixando

bem claro a liberdade de credo, trazendo outras possibilidades de diversas culturas também (Topázio).

Na disciplina de religião trabalhamos valores e temas contemporâneos, atuais, como Outubro Rosa, Novembro azul, Setembro Amarelo, que foi o mês de discutir o suicídio, derramamento de óleo nas praias nordestinas, e o papel dos alunos diante desse cenário (Pedra da Lua).

A gente tem discutido sobre racismo. A gente discute sobre tudo, entendeu? Tipo pega um pouco de cada e vai juntando tudo (Ágata).

A despeito dessas reflexões importantes, alguns alunos também apresentam desafios quando o debate se volta para a religião, como aspectos relacionados à intolerância, ou a introdução de credos específicos e rotineiros em sala de aula, conforme evidenciamos nos trechos a seguir:

Eu sempre discuto muito com o professor por causa dessas coisas. Semana passada eu levei um comunicado porque o professor tava na aula de história e do nada ele começou a falar sobre religião. Ele falou que no tempo dos escravos, tinha lá os escravos, e tinha Tiradentes não sei o que, e os padres ficavam colocando os escravos pra trabalhar pra eles e tudo mais. Ai falou que Deus num existia porque se Deus existisse não aceitava essas coisas de padre. Começou a falar mal dessas coisas e eu não suportei, não pode falar sobre a religião dos outros. [...] Ano passado ele falou: "faça uma oração ou uma música que fale sobre sua religião e sobre seu Deus". Ai eu comecei escrever, ai ele olhou pro meu caderno e falou assim: Nossa, você é muito religiosa né? Ai eu falei, sou sim. Pois a minha música é assim, ele disse: "Eu não gosto de padre. Eu não gosto de freira. Eu não quero rezar". Ai começou a cantar isso dentro da sala. Ele sempre coloca essa opinião dele (Cristal).

Os professores gostam de rezar no começo da aula, tem alguns que rezam até no final da aula o "pai nosso", aquelas rezas mais originais da igreja. O professor pede pra todos ficar em pé, mas tem uns que querem ser muita coisa que continuam sentados, tem gente até que mexe no celular. Mas mesmo aqueles que não tem a mesma religião, ficam em pé pelo menos e prestam atenção. Tem gente que finge que nem liga. Eu sou católico, quando os professores pedem para rezar eu me alevanto e rezo. Acho que na minha sala tem evangélico também, crente (Citrino).

O ambiente escolar deveria ser o espaço privilegiado para promover o reconhecimento e a valorização da trajetória dos diferentes grupos sociais. Nas falas de alguns entrevistados ficou evidenciado que educadores, não necessariamente os que lecionam a disciplina de religião, na verdade os relatos voltavam-se mais a professores de outras áreas e matérias, por vezes se utilizam da sua posição de hierarquia bem como das suas experiências pessoais para dialogar com os alunos a partir do seu ponto de vista e do seu próprio credo, causando um mal estar com a comunidade discente, seja porque aquelas reflexões não fazem sentido para eles, seja porque soam como uma ofensa ou intolerância a diversidade.

Dessa forma, ressaltamos que o espaço escolar, diferentemente do passado no contexto jesuíta, não equivale a uma aula de catequização, pacificação ou pastoral educacional, devendo respeitar a diversidade de identidades e tradições religiosas que ocupam

as salas de aula e os ambientes formais de ensino. Maduro dialoga sobre essa diversidade, ressaltando:

a diversidade cultural religiosa é resultado de um longo processo de interação histórica entre diferentes grupos sociais, constituído por diversas brigas e discussões ao longo do tempo, no qual cada cultura incorpora e recria traços de outras culturas. A pluralidade de identidades culturais decorre das singularidades de cada grupo social e de suas relações de domínio e apropriação do espaço, de forma concreta ou simbólica, bem como das mediações espaciais que proporcionam a reprodução material e imaterial (MADURO, 1983, p. 16).

É ainda nesse contexto que Heerdt (2003, p. 69) afirma que, “o grande desafio, sem dúvida, não é o de estar ciente destas transformações, mas sim integrá-las e contemplá-las no trabalho educacional”. Esse desafio se expressa também na forma estética como organizamos o espaço escolar, nos objetos e símbolos que privilegiamos. Um dos alunos entrevistados ressalta, por exemplo, a presença da imagem de uma santa e uma bíblia católica na recepção da instituição, fato evidenciado durante a pesquisa de campo, que demonstrou ainda a presença de um quadro de cristo e a pintura de um salmo ambos localizados na secretaria/recepção da instituição, conforme podemos visualizar nas imagens abaixo:

Figura 4 – Imagem de santa, bíblia e salmo na recepção.



Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa acepção, reafirmamos que o Estado brasileiro, representado pela instituição escola pública não poderia exteriorizar qualquer referência vultosa a uma determinada religião, pois, ao agir de tal maneira, descaracteriza a laicidade garantida constitucionalmente e a subjetividade dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Durante a pesquisa de campo visualizamos que esses sujeitos são diversos e plurais, com a presença de evangélicos,

ateus, umbandistas e possuem necessariamente outras formas de se expressar, compreender e vivenciar a espiritualidade, que muitas vezes mantêm-se em local de subalternidade se comparada as práticas católicas presentes na instituição.

Ainda nesse contexto é preciso ressaltar que a BNCC ignorou as conclusões do documento final da Conferência Nacional de Educação de 2014, que reivindicou a substituição do ensino religioso pela disciplina “Ética e Cidadania” e o estabelecimento de limites às manifestações religiosas no interior das escolas públicas. Ignorou, também, a posição defendida em audiência do Supremo Tribunal Federal, em junho de 2015, por representantes de instituições religiosas, inclusive do segmento cristão não católico, no sentido de que o ensino religioso fosse retirado da escola pública, isso demonstra que nem todos os estudiosos e pesquisadores brasileiros concordam com a inserção da disciplina nos currículos escolares.

É por essa razão que precisamos perceber a escola como um retrato do movimento da sociedade. Quando analisamos a história da educação percebemos o quanto os valores, a organização e as relações sociais que se estabelecem na escola são um retrato da dinâmica social. Assim também se apresenta como um espaço de contradição, de mudança e de conflitos.

A proposta da Formação Cidadã que também compõe a parte curricular transversal da EEF José Jucá assume um processo educativo pautado no diálogo aberto com os sujeitos, que devem se perceber como importantes na vida do outro, atentando para suas responsabilidades diante do mundo e as capacidades que precisam desenvolver para exercitar práticas justas, humanas e solidárias no decorrer de suas vidas.

Busca-se nesse contexto a criação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos, participativos, autônomos e intervenientes. Para isso algumas dimensões devem ser privilegiadas, como a dimensão escolar, humana, cultural, social, ambiental e a dimensão política que fortalecem a cidadania. Segundo o sociólogo Herbert de Souza (1996, p. 65), o “Betinho”:

[...] cidadão é um indivíduo que tem consciência dos seus direitos e deveres e participa ativamente de todas as questões da sociedade. Tudo o que acontece no mundo acontece comigo. Então eu preciso participar das decisões que interferem na minha vida. Um cidadão com um sentimento ético forte e consciente da cidadania não deixa passar nada, não abre mão desse poder de participação [...].

Um dos educadores endossa essa reflexão sobre a importância da cidadania e do protagonismo dos sujeitos no contexto da sala de aula, apontando que:

É a questão da aprendizagem né? O agir no mundo. Crescer como cidadão se dá a partir daí, quando ele começa a pensar sobre o seu agir, ele se torna participante, não se pode ser um mero espectador, tem que ser participativo. Participar da sociedade (Olho de Tigre).

Mesmo com todos os desafios apreciados no PPP quando comparado o seu texto ao contexto da instituição, descortinamos durante a imersão no campo alguns projetos que auxiliam no debate, mesmo que inicial, sobre temáticas relacionadas aos direitos humanos no espaço escolar, destacando que o termo em si não foi visualizado na revisão textual do projeto político da instituição, contudo se dá de forma transversal, ainda que tímida. Um dos gestores quando questionado sobre como enxerga a relação entre direitos humanos e educação ressalta que:

É indissociável. Não tem como separar e é extremamente importante... porque devido ao nosso perfil de alunos ser bem eclético, existem questões extremamente relevantes pra um aluno, pra um grupo, enquanto que para o outro, ele nem sabia que acontecia. Então sempre são levantadas essas questões e eles de maneira espontânea vão tratando... fatos..Não tem assim... Ah agora vamos falar sobre direitos humanos...mas de uma forma indireta acaba sempre envolvendo a temática (Topázio).

Destacamos nesse sentido que mesmo os direitos humanos não compondo uma unidade curricular específica, ele deve ser pensado dentro dos instrumentos pedagógicos da instituição, aliado a discussão dos temas transversais. Em alguns momentos das falas ficou evidenciado que essa discussão só se tornava palpável nos momentos em que eram observadas violações no espaço escolar, ou no contexto familiar, e não como um debate continuado por parte da gestão escolar de forma transversal. Os trechos a seguir ressaltam essa percepção:

É meio que impossível separar a vida real do conteúdo em si propriamente dito, mas essas temáticas são mais trabalhadas nas aulas de religião. Que é onde tem a discussão sobre ética [...] diversidades.. E sempre que surge algum conflito em sala, o professor dá aquela parada no conteúdo pra resolver. Quando não resolve nós chegamos pra tentar resolver a situação (Topázio).

A disciplina de religião é que trabalha Direitos Humanos porque puxa pra discussão da ética (Safira).

Violência não foi discutido, só é discutido na minha escola quando tem alguma briga de agressão mesmo, física (Cristal).

A primeira fala nos remete a reflexão de que muitos gestores e professores tem a ideia errônea de que a discussão sobre direitos humanos, e a até mesmo dos temas transversais são competências de disciplinas específicas, e não do currículo escolar de forma geral, e na segunda fala evidenciamos mais nitidamente que a discussão só se torna mais real nos momentos em que são visualizadas no espaço escolar situações que envolvem desavenças,

bullying, conflitos, não sendo pensada dentro de um contexto mais amplo na instituição ou na perspectiva de ser manifestado o debate sobre DH nos documentos legais. Nesse sentido é ímpar destacar que:

A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (RESOLUÇÃO, CNE/CP 1/2012.p. 48).

Conforme consta no PPP da EEF José Jucá, a metodologia utilizada favorece uma relação de reciprocidade, de troca, de diálogo, de busca e aceitação do pensamento do outro, respeitando a vivência e a realidade de sala de aula, fortalecendo a construção do conhecimento, todavia alguns desafios foram evidenciados também no campo metodológico.

Por isso, é importante destacar que conforme o PPP o fazer pedagógico da instituição está fundamentado na metodologia de projetos, que pressupõe uma proposta de ação contextualizada e interdisciplinar, possibilitando uma articulação entre os diversos campos do conhecimento, integrando teoria e prática na efetivação do saber.

O debate sobre Pedagogia de Projetos não é recente. Ela surgiu no início do século com John Dewey e outros representantes da chamada “Pedagogia Ativa”. Já nessa época, a discussão embasava-se numa concepção de que “educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio” (Dewey, 1897)

Ao longo da pesquisa buscamos compreender como se dava essa dinâmica que será apresentada a seguir. Ressaltamos que alguns destes projetos serão apresentados por terem sido identificados como experiências exitosas, ou seja, mesmo tendo sido evidenciado diversos confrontos entre o texto e o contexto, entre os documentos legais e a prática cotidiana, também foram visualizadas metodologias bem sucedidas, que apontam para uma perspectiva ainda que introdutória de educar em e para os direitos humanos. Não obstante também foram identificados limites e desafios no campo metodológico dos projetos desenvolvidos pela instituição.

6.3.2 Outros Projetos e Temas Transversais

A Pedagogia de Projetos como eixo norteador da instituição José Jucá se propõe a

auxiliar no aprofundamento das principais temáticas relacionadas às questões da atualidade e aos temas transversais. Todos os meses o coletivo de professores elege um tema para aprofundar nas disciplinas, culminando com a apresentação de seminários, debates, feiras, apresentações artístico-culturais. Dentre os projetos previstos no PPP da instituição estão elencados 13, denominados:

1. Acredite: somos capazes, 2. Plugado na informação, construindo o conhecimento, 3. Família e escola: uma parceria on-line em prol da aprendizagem, 4. Gincana Literária, 5. Gincana Folclórica, 6. Feira da Matemática, 7. Afrodescendência - respeitando as diferenças, 8. Aniversário da Escola, 9. Interclasses, 10. Semana da Inclusão, 11. Aula de Campo Interdisciplinar, 12. Cursinho preparatório para o IFCE e 13. Mergulhando nas Letras (QUIXADÁ, 2016).

Entretanto, durante a pesquisa de campo empreendemos que a escola é um espaço dinâmico, e alguns desses projetos foram se modificando ao longo do tempo, alguns retirados e outros introduzidos. Nesse contexto privilegiamos a discussão dos projetos que viabilizam a perspectiva dos direitos humanos, e de modo geral os temas transversais, assim como os limites identificados pela comunidade escolar.

De início ao serem indagados sobre os projetos desenvolvidos na escola, os alunos e educadores em geral, citaram projetos relacionados a leitura que visam sobretudo: “desenvolver hábitos de leitura para a formação de bons leitores, buscando transformar, entender e contextualizar o mundo, despertando o senso crítico e analítico no meio em que vive” (QUIXADÁ, 2016).

O Projeto da Literatura é muito importante. Eu sou uma pessoa que gosta de ler muitos livros. Sou apaixonada (Alexandrita).

Teve um projeto de leitura que a gente teve que falar sobre o feminismo, a minha sala teve que falar sobre o feminismo, e é um tema em que eu sou apaixonada, eu não sou especialista, mas, eu gosto muito. A gente teve que apresentar o movimento e tal... foi bem legal! (Jade).

Particpei de um projeto de Leitura do Monteiro Lobato. Tive que decorar um bocado de coisa. As falas do personagem. Eu era a professora. Como um teatro. Foi legal (Pirita).

Um projeto que trabalhamos foi o encantado mundo de Monteiro Lobato, foi o projeto que eles conheceram primeiro quem era o autor, quem era Monteiro Lobato, depois eles foram vivenciar as obras de Monteiro e fizemos vários painéis. Fizemos uma esquete teatral “pílula da Emília”, quer dizer, eles leram o livro e depois foram atuar, e foi um dia todo dentro lá do auditório, nós levamos toda a escola pro auditório e entravam sala por sala e eles iam explicando o livro, eles leram e foram explicar lá na frente, eu achei importante porque a leitura o conhecimento e o prazer, quanto mais eles iam conhecendo a história, “ah tia quero outro livro, quero outro livro, muito bom”, e fomos apresentar em outra escola a peça da Emília e eles ficaram assim bem deslumbrantes (Turmalina).

Eu amei todos os projetos. O do Monteiro Lobato, também foi muito bom, era o

projeto de leitura, aí uns faziam peças e outros danças, ficou bem diversificado, as mulheres lobatianas né, que é a Narizinho, teve fantasias, gincanas, tipo comidas típicas, e certos tipos de alimentos para a gente doar para instituições carentes, foi legal (Rubi).

Durante as falas foi possível evidenciar que os estudantes e professores apreciam esse tipo de projeto na instituição, e hoje um dos grandes desafios dos docentes na educação básica é justamente ensinar a leitura para os alunos, não apenas a decifrar os códigos, mas construir o hábito da leitura, e através dela ler o mundo a sua volta.

Compreendemos nesse contexto que uma educação democrática e cidadã perpassa a habilidade de leitura, pois é também através dela que desenvolvemos competências comunicativas essenciais ao exercício da cidadania na sociedade da informação, e como nos relembra sabiamente Bloom (2000, p.17), “uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal”.

Os discentes também relataram projetos na área da matemática, o que consideramos importante a partir da compreensão que o educador da disciplina teve ao relacioná-la ao contexto prático de vida do estudante, além de debater temas como o próprio feminicídio, por meio dos números.

Teve um projeto de matemática também que a gente fez comida e vendeu. Eu fiquei no caixa e foi muito legal! (Jade).

A minha professora de matemática, ela levou uma tabela, era coisa sobre matemática, mas também sobre o feminicídio, entendeu? Ela deu lá os dados de morte. E já teve vários casos que a gente falou sobre coisas que passava na televisão (Jade).

O projeto Matemática Viva, que envolve professores, alunos e comunidade, trabalha com o foco em cálculos e problemas matemáticos a partir do cotidiano. O projeto ensina aos alunos, por exemplo, a partir da montagem de supermercado fictício como uma dona de casa utiliza a matemática para realizar compras de produtos alimentícios para uma família. A educadora da disciplina ressaltou que esse é um projeto que facilita o aprendizado de uma forma lúdica. “Esse projeto é para mostrar que a matemática vai além das quatro operações. Ela está em todos os lugares”, comentou ela.

Durante a realização do projeto, os alunos ainda fizeram a venda de comidas típicas no período junino e o dinheiro arrecado foi usado em prol da formatura.

Por outro lado, também consideramos importante ressaltar a fala dos discentes que revelam uma discussão antiga da educação brasileira, acerca de matérias consagradas como as “mais importantes” para o desenvolvimento do educando.

No começo do ano desenvolvemos muitos projetos de português e matemática, que são as principais matérias (Citrino).

Tem bastante projetos na escola. Mas é mais sobre a língua portuguesa (Cristal).

O que evidenciamos, portanto, é um discurso de valorização das disciplinas como português e matemática, que ultrapassa os limites da instituição José Jucá e rondam o imaginário das diversas comunidades escolares, pois historicamente essas matérias foram privilegiadas como fundamentais e mais merecedoras de atenção devido a sua utilidade prática.

O discurso geral é de que o conhecimento oriundo delas são úteis para a vida. Ler, escrever e calcular de fato são elementos importantes e úteis para a vida, mas as outras disciplinas também podem auxiliar na construção desses saberes, bem como na construção de outros, tão significativos como estes. É por essa razão que insistimos na construção da interdisciplinaridade, que ainda se apresentava como um desafio no espaço escolar.

Para além dos projetos relacionados a literatura e matemática também foram evidenciadas outras possibilidades. Quando questionado acerca dos projetos em funcionamento na instituição um dos coordenadores ressaltou que:

Nós temos alimentação sobre as mídias e projetos pelo *facebook* da escola... temos diversos projetos, geralmente nós trabalhamos mensal. Por exemplo, no início do ano, nosso projeto foca nas arboviroses que é uma parceria junto com a secretaria da saúde, e aí entra também DSTs por conta do carnaval [...] (Topázio).

O coordenador apresentou uma metodologia muito usual nas escolas públicas de ensino fundamental, que é a elaboração mensal dos temas a serem trabalhados durante o ano. A metodologia de projetos tem favorecido um trabalho mais interdisciplinar, pois em vez de separar o processo de ensino somente através de disciplinas, ele reconhece suas correlações. Conforme Lúcia Helena Alvarez Leite:

Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto do conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural (LEITE, 1996, p. 25).

No entanto, alguns limites foram evidenciados como o fato de os temas serem restritamente trabalhados de forma mensal, e tal crítica foi realizada pelos próprios discentes da instituição, que perceberam tal limitação quando iniciaram suas reflexões sobre o formato

de trabalho.

Acho que precisa discutir mais, não só uma vez no mês. O Outubro Rosa, por exemplo, que causa câncer de mama, porque se toca nele só em um mês específico? Deveria falar sobre isso o ano todo sabe? [...] para as pessoas se lembrarem (Ametista).

Essa descontinuidade é um elemento habitual no planejamento pedagógico das instituições de ensino, inclusive porque os próprios gestores e educadores foram formados no interior de uma cultura escolar fragmentada. E superar essa fragmentação ainda se constitui um desafio, especialmente para que possamos alcançar uma formação integral do indivíduo.

Docentes da instituição ainda relataram sobre o projeto de Residência Pedagógica, que consiste em:

É um projeto piloto aqui em Quixadá, a escola Jose Jucá tem três professores preceptores, ai nós recebemos oito alunos da UECE. Esses alunos vêm pra Escola pra ver todo o chão da Escola, e depois eles têm 100 horas de regência naquela sala que eles ficaram observando. Então é um projeto riquíssimo, eles participaram aqui de conselho de classe, planejamento anual, da correção de prova, elaboração de diário, tudo, todas as atividades desenvolvidas dentro da escola os residentes participam ativamente, então já vão saindo da universidade com um leque bem maior e bem mais aberto, eles já sabem como a sala funciona, porque a teoria e a prática nós sabemos elas são diferentes, mais tem que andar juntas. Eu tenho que saber para praticar, ai nós sabemos que a teoria às vezes ela está lá muito bonita, e o chão da escola é diferente, e tenho que fazer as adaptações, aí onde acho importante quando o aluno da UECE vem pra cá e ele ver a realidade... ele vê a sala lotada, ele vê a sala quente, que temos que fechar ventilador para poder explicar, e aí fica uma quentura insuportável, e professor não pode está reclamando porque ai vira uma confusão dentro da sala de aula. Então é só o suor descendo e a gente lá com um sorriso no rosto (Turmalina).

O objetivo principal do programa é se fortalecer como um campo para além do estágio, contribuindo com o aperfeiçoamento da formação dos estudantes universitários. Os discentes da EEF José Jucá também foram favorecidos com a residência, porque os futuros professores se empenharam em realizar aulas mais atrativas e dinâmicas, debater temas mais contemporâneos de acordo com a percepção de alguns alunos entrevistados, mesmo imersos em uma realidade extremamente desafiante como a própria preceptora pontuou em sua fala.

Logicamente é preciso se atentar a fragmentação da unidade teoria e prática, pois no próprio discurso da educadora é visível a ênfase na prática como concepção utilitarista da formação de professores, e a residência deve ter como objeto de reflexão a articulação entre teoria e prática.

Uma outra educadora da instituição, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) destacou o projeto de inclusão da pessoa com deficiência:

A gente trabalha aqui na perspectiva de tá sempre envolvendo os professores, a gente desenvolve projeto que ele é o ano inteiro, mas que ele tem culminância sempre em agosto que é com a semana da inclusão. Onde a gente busca todas as

categorias pais, alunos e professores pra essa reflexão. Pra essa discussão, pra atividades de vivências. A gente tem vivenciado depoimentos com olhar diferente, com perspectiva diferente, então a gente envolve a comunidade escolar o ano inteiro. Mas geralmente, sempre se faz uma culminância da semana da inclusão em agosto, a gente faz um movimento grande, envolve não só a comunidade escolar, como leva para as ruas da nossa sociedade quixadaense, com panfletagem, com blitz, mobilizando a comunidade pro tocante da sensibilidade à pessoa com deficiência. Que vem crescendo não só aqui na escola, mas no Quixadá, como um todo. É um projeto nacional: a Semana da Pessoa com Deficiência (Esmeralda).

O projeto destacado pela educadora é fundamental para gerar reflexões sobre a politização e inserção das pessoas com deficiência nos espaços sociais, bem como para favorecer o respeito destas em toda a sociedade, incluindo o âmbito escolar. Ao longo da pesquisa evidenciamos diversos desafios e limitações nesse campo, que será aprofundado mais a frente, mas a existência do projeto já é um passo importante para a conscientização, informação e socialização dos direitos da pessoa com deficiência, e conseqüentemente fortalece a política dos direitos humanos no ambiente institucional.

Alunos e docentes da instituição elucidaram ainda, projetos relativos o combate à discriminação racial no ambiente escolar, com foco na semana da consciência negra. Essa é uma luta histórica que objetiva dar voz a população negra do país, reconhecer sua importância na conjuntura brasileira e combater práticas de racismo.

No projeto da consciência negra a minha equipe apresentou um trabalho, falando algumas coisas sobre conteúdos africanos, tipo a religião deles, falamos sobre a roda da capoeira, a gente envolveu a literatura, falamos sobre diversidades culinárias, falamos da origem do maracatu, teve gente que fez cartaz falando sobre o Zumbi dos Palmares, alguns fizeram poemas, enfim foi isso, uma semana focada na consciência negra. [...] é um projeto bem legal, interagimos com os alunos falando sobre isso, porque assim muita gente tem racismo né!? (Alexandrita).

Novembro é o mês da consciência negra. Também teve o novembro azul né, na época da semana a gente aproveitou bastante, fez cartazes (Rubi).

A consciência negra em geral o município tem o calendário com alguns temas. A gente como professor faz a abordagem prévia do tema, passa um trabalho e eles apresentam. Eu passo documentário, trago coisas mais atuais, porque se trouxer antiga eles não gostam. Um dia eu trouxe um documentário sobre Racismo, sobre a diferença salarial entre homens e mulheres, em especial das pessoas negras. É bom porque muitas coisas eles não tinham conhecimento. Não sabiam, por exemplo, que o câncer de mama também atingia homens (Pedra da Lua).

Atuar no desenvolvimento da conscientização como um processo de reconhecimento por parte do Estado da dívida social que se têm em relação ao segmento negro da população, já que constituímos uma sociedade que vivenciou longamente a escravidão, é uma das responsabilidades da escola, especialmente porque ainda hoje vivenciamos um racismo estrutural que tem se perpetuado ao longo do tempo, e esse racismo

também tem estado presente na escola, conforme poderemos discutir mais a fundo no decorrer do trabalho, já que algumas vivências de racismo foram identificadas no espaço escolar da EEF José Jucá.

Compreendemos nesse sentido que fortalecer projetos com essa temática é imprescindível, porque a escola como *lócus* da construção do conhecimento, dos valores e cidadania, não pode continuar ignorando as inúmeras violações de direitos que vem acontecendo dentro do seu espaço. E atualmente a discussão sobre esse tema na escola tem se dado de forma muito limitada.

Por outro lado, Quixadá tem se destacado com ações positivas na área da educação pública, através dos Círculos de Construção de Paz nas instituições educacionais municipais. Desde o ano de 2017, o município por meio da Secretaria de Educação, firmou o Acordo de Cooperação para Mediação Escolar, criando a Célula de Mediação Escolar que pauta a realização dos encontros denominados de Círculos de Construção de Paz com atuação em todas as escolas da rede pública municipal de ensino.

Além da Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), e o Ministério Público Estadual, as ações encontram diversos parceiros, entre os quais estão a Universidade Católica (Unicatólica) e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC).

A escola José Jucá atualmente realiza uma parceria com os alunos do curso de Psicologia da Unicatólica com o objetivo de promover intervenções nesse campo, por meio de debates e rodas de conversa com as turmas do 7º ao 9º ano da instituição, conforme evidenciamos nas falas a seguir:

Aqui a gente trabalha os Círculos de Paz com os alunos da Católica (Pedra da Lua).

O projeto de psicologia é muito bom. Serve para desabafar mesmo. Algumas pessoas chegam até a chorar. Contam os problemas. Eles chamam a pessoa, quando a pessoa tem um problema mais pessoal. Eles fazem dinâmica na sala tipo com todo mundo. É tipo para resolver seus problemas. Tem gente que fala sobre problemas em casa, separação de pais, sobre gente que faleceu (Quartzo).

Tem um projeto onde nós tivemos por dois anos seguidos a psicóloga, um grupo de estagiários da Unicatólica que realizou trabalhos com os professores, com os alunos e foi excelente. Tiveram momentos só com os professores (Olho de Tigre).

O grupo de psicólogos que veio aqui na escola, a gente desabafou, teve alunos que falaram mesmo o que sentiam, e isso é muito interessante (Rubi).

O projeto funciona a partir de um serviço de psicologia educacional voltado para o desenvolvimento das competências socioemocionais, e na visão dos sujeitos contemplados ele tem se constituído em uma ferramenta importante para lidar com as emoções, para

fortalecer as relações interpessoais no ambiente escolar, fortificar processos relacionados a autoestima, e debater temas contemporâneos como a própria cultura de paz e violência.

A gente só vive da sala estudando, estudando [...] e essa atividade foi bem legal e bem interessante que cada um pode conhecer um pouco de cada um sabe. Quando um grupo de alunos se juntam eles só falam de notas, mas aí a gente pode conhecer um pouco de cada um, até um professor participou, falou do pai dele, foi muito interessante. Porque a escola tipo, a gente passa um bom tempo na escola, e saber que a gente tem um apoio no psicólogo é muito bom, porque é fundamental na nossa vida ter uma mente bem (Rubi).

Trabalhavam questões dinâmicas, que os jovens falassem o que estava no seu interior, dos seus sentimentos, da sua introspecção, pois eles escondem muitos problemas sócio afetivos dentro deles, que eles expusessem alguns que afetavam eles aqui na escola, e que muitas vezes eles não sabiam e criavam uma capa protetora que os impediam que qualquer outra pessoa adentrasse, como é o caso dos professores, para que eles possam superar os desafios. Eu percebo claramente que algumas dessas questões afetam diretamente aqui na escola (Malaquita).

Quixadá já realizou aproximadamente cerca de 180 Círculos de Paz, e os encontros seguem com uma agenda intensa. A Célula de Mediação Escolar e Círculo de Cultura de Paz é um departamento da Secretaria de Educação de Quixadá e conta com a coordenação da professora Rosilene Sousa e a psicóloga clínica e da educação, professora Maria Elenilda do Nascimento.

Ainda no ano de 2019, as referidas juntamente com a professora e psicóloga da Unicatólica, Cândida Maria Farias Câmara submeteram o trabalho intitulado “Mediação de Conflitos na Escola: uma experiência com os Círculos de Construção de Paz”, no II Congresso Internacional sobre Violência, Polidez, Mediação de Conflitos e Acesso à Justiça (CIVIP), levando essa discussão a outros espaços para a troca de experiências.

Interessante destacar que outras ideias e projetos foram surgindo na escola, a partir dessa primeira iniciativa dos Círculos de Paz, demonstrando que este projeto piloto foi importante para toda a comunidade escolar, conforme evidenciamos abaixo:

Parecido com esse que nós trabalhamos a cultura de paz, onde a secretária ela vem pra escola com a psicóloga e faz a roda de conversa com os alunos, e eles começam a dialogar e mostrar pra elas como eles estão, surgiu a necessidade de passar um filme, conversar com eles, porque ele se abrem muito mais com o professor do que com uma pessoa que vem uma vez por semana, uma vez ao mês. Eles têm mais essa intimidade (Turmalina).

O novo projeto inspirado no anterior, e encabeçado por alguns educadores e residentes da instituição denomina-se “O silêncio da alma, as vantagens de ser invisível”:

De início nós passamos um filme: as vantagens de ser invisível, depois foi feito todo a contextualização do filme com as palavras temáticas numa roda de conversa onde

eles iam lembrando da cena e contando o que mais chamou atenção no filme. Depois do filme foi que surgiu a oficina e eles amaram. Na roda de conversa eu gravei vários depoimentos de meninas, dizendo: tia eu tentei me matar, tia semana passada eu vim pra me despedir dos meus amigos, tia eu não tenho sentido, minha vida não tem sentido pra mim, eles começaram a contar aquele desabafo todo da vida deles, foi por isso que surgiu a necessidade da oficina, e lá eu perguntei se eu podia levar os próprios depoimentos e colocamos uma tarja no rosto para não aparecer o rosto deles, era só a voz e os depoimentos, que foram bons e marcantes, e eles disseram professora precisamos de mais aulas assim, precisamos cuidar do humano, da alma. Ele dizia a minha alma está doente (Turmalina).

Ao longo das entrevistas realizadas alguns alunos usaram o espaço também para desabafar sobre crises de ansiedade, depressão, e esses serão alguns dos temas que buscaremos apresentar no próximo capítulo da pesquisa, enquanto desafios emergentes no cenário educacional contemporâneo.

A educadora ainda ressalta a relevância de projetos como esse no espaço escolar, contextualizando a importância de trabalhar outros aspectos da vida dos estudantes, não se atrelando somente ao conteúdo, corroborando com a visão de Paulo Freire que se opõe veementemente ao que chama de “educação bancária”, em alusão aos bancos, como se a educação fosse um exercício parcial e unilateral de depositar conteúdo.

E a escola não pode ser só conteudista, a escola tem que trabalhar o humano, porque se minha alma e meu espírito está bem, então meu corpo fica de pé, agora se minha alma está doente e meu espírito, aí meu corpo padece. Então tem que haver um equilíbrio dos 3. E a escola é responsável também de tá conversando com o aluno, de tá dialogando, de tá conhecendo a família, e é uma parte dele que não pode ser escondida. Não pode estar lá obscura, porque se essa parte for trabalhada ele vai render muito mais na escola (Turmalina).

É diante desse contexto que reafirmamos e ratificamos o pensamento da educadora, uma vez que família e escola se constituem em ferramentas fundamentais e relevantes para o desenvolvimento do indivíduo, e que a dissociação causa prejuízos no desenvolvimento saudável do aluno, seja nas esferas cognitivas, comportamentais, sociais ou emocionais.

A educadora também ressalta suas pretensões para o ano de 2020, e a importância da transdisciplinaridade no espaço escolar.

O meu desejo pro ano que vem, é pegar esse tema da oficina, “silêncio da alma e as vantagens de ser invisível”, e transformar em um projeto anual. Um projeto que funcione no contraturno. Digamos numa terça feira, das 17:00 às 18:00 eu irei ficar com uma turma de alunos para uma roda de conversa. Na outra semana, outro professor que deverá assumir, da área de ciências, outro da área da história. Então eu penso num projeto transdisciplinar. Que ele passe por todas as disciplinas. Que seja essa leitura da alma (Turmalina).

Se a interdisciplinaridade se constitui em um desafio emergente, a

transdisciplinaridade é ainda mais desafiante, uma vez que perpassa a unidade do conhecimento, estimulando uma nova compreensão da realidade, relacionando elementos que passam entre, além e através das disciplinas. Uma educação que favorece a transdisciplinaridade foca na ampliação do ato cognitivo, mas também na promoção da sabedoria e plenitude dos sujeitos, fortalecendo o processo de autonomia, sensibilidade e autoconsciência.

Conforme o filósofo Ivan Domingues (2001): “a transdisciplinaridade é ainda uma espécie de utopia, e valorizar positivamente o termo utopia, no sentido do não-lugar. Ou seja, não foi realizado em nenhum lugar, mas é uma busca, uma procura”.

Mesmo com o desafio, considerado por alguns educadores e cientistas como utópico, acreditamos ser uma primeira iniciativa importante no espaço escolar, que poderá favorecer e contribuir com o fortalecimento dos direitos humanos. Segundo outro filósofo, Leandro Karnal, “a utopia sempre teve uma função essencial que é corrigir o tempo atual”.

Na tentativa de identificar os diversos projetos desenvolvidos no espaço escolar que dialogam com a perspectiva dos direitos humanos, evidenciamos que alguns alunos não conseguiam diferenciar o que seriam temas discutidos a partir de trabalhos propostos nas disciplinas, e projetos continuados da instituição de ensino, conforme realçamos a seguir:

A nossa professora de português, junto com os estagiários. A gente teve um projeto, um trabalho que falou sobre vários temas... ética, direitos humanos, racismo, discriminação [...]. Elas deram nomes e a gente tinha que escolher um, aí a gente ficou com feminismo, aí elas deram fotos, e a gente tinha que fazer um trabalho, tinha que escolher uma foto relacionada ao que a gente achava. Depois a gente fazia um trabalho mesmo, pra apresentar e tudo. Aí elas também explicavam sobre cada uma dessas coisas... e... foi bem legal! Aí desses trabalhos, até saiu nosso trabalho sobre feminismo e sobre os negros... pra apresentar, lá no auditório (Jade).

Algumas metodologias ativas no espaço escolar foram confundidas com projetos na instituição, ainda assim é importante referenciar que os temas relacionados aos direitos humanos são trabalhados na escola, mesmo que de forma não planejada, improvisada e até mesmo limitada, conforme discutiremos mais a seguir. Alguns alunos ressaltaram ainda que os projetos não envolviam toda a comunidade escolar, e somente se destinava a alguns dos alunos que se destacavam durante o ano letivo.

Aqui eu fico de fora de tudo, de tudo. Porque só compartilha os projetos com os mais inteligentes. Porque eles ficam só as turminhas deles, entendeu? Só os grupinhos deles. (AGATA)

Outra realidade comum das instituições de ensino é restringir o acesso aos

projetos por meio da ideia de meritocracia, que é uma vertente bastante difundida no espaço escolar, ou seja, aqueles alunos que se esforçam, que tiram as melhores notas, que se comportam em sala de aula, é que terão acesso aos projetos.

É impelido por esse debate, pois compreendemos que é necessário ter muita cautela ao defender a meritocracia, em uma sociedade tão injusta e desigual como a brasileira. Dito isso, a meritocracia escolar na forma de competição só deveria ser compreendida como uma ferramenta saudável quando considerada as desigualdades da vida real que os discentes vivenciam dentro e fora do ambiente escolar.

Incentivar que os discentes busquem superar os próprios limites para alcançar determinados objetivos, só é interessante, quando anteriormente já equiparamos as oportunidades e já defendemos a perspectiva de equidade social, fora isso estamos contribuindo com a reprodução da desigualdade dentro do espaço escolar.

Além disso, é importante destacar que as participações em projetos a partir do discurso de competição, pode ser extremamente cruel, pois pressupõe a ideia de vitoriosos e perdedores. Lutar para superar os próprios limites é uma situação completamente oposta da luta para superar outros sujeitos, em geral nesse processo se constrói e edifica o orgulho daqueles considerados vitoriosos e desprezo pelos perdedores.

Conforme Valle e Ruschel (2010), a perspectiva de Parsons (1902-1979), entendida como “competição meritocrática”:

[...] supõe a existência de ganhadores e de perdedores, mas para que a coesão social continue possível é necessário, antes de tudo, que todos reconheçam como equitativas as regras do jogo e sejam persuadidos de que as vantagens conquistadas por cada um refletem as diferenças interindividuais de talento e mérito (PARSONS *apud* FORQUIN, 1997, p. 12-13).

Alguns outros sujeitos da pesquisa relatam ainda que a escola trabalha de forma pontual e focalizada, não desenvolvendo de fato projetos de forma continuada.

Existem muitos trabalhos de história, português, agora projetos mesmo, não (Ametista).

Aqui tem bastante feira, mas tipo não tem muitos projetos... Aqui cria, acaba e volta, dependendo das datas. Em matemática trabalhamos quem descobriu certos cálculos. Só tem mesmo no dia. A gente fala sobre, faz redação. Mas é só isso. Seria bom se tivesse fixo, ficasse lá bastante tempo. Não falasse só no dia, mas todo dia. Acho que deveria acontecer sempre (Quartzo).

Trabalhou no dia pronto. Vamos partir para outra coisa já, desse jeito que funciona. (Onix).

A gente conversa sobre isso uma vez. Tipo conversou uma vez e ali o assunto já morre, entendeu? A gente não conversa com muita frequência (Ágata).

O trabalho pontual e focalizado ainda é uma marca das políticas públicas brasileiras, especialmente no atual cenário. Consideramos nesse contexto que produzir cartazes sobre determinados temas como: racismo, respeito, combate ao *bullying*, e distribuí-los nos murais da escola, ou ainda organizar atividades focalizadas, por mais que sejam bem intencionadas, quando feitas durante um curto período de tempo, como um dia, e desconectadas da experiência no ambiente escolar e da vida em sociedade por meio de experiências concretas, se tornam insuficientes e pouco significativas.

O mais desafiante hoje, e ao mesmo tempo essencial, é que toda a comunidade escolar possa de fato se envolver nas reflexões e ações pensadas coletivamente, e que exista um investimento sistemático de tempo, com intervenções articuladas entre si e inseridas no currículo das diversas disciplinas de forma inter ou transdisciplinar.

Nas entrevistas com os discentes também foram evidenciadas algumas dificuldades no desenvolvimento dos projetos na instituição, inclusive um projeto em especial que teve bastante aderência e visibilidade na comunidade escolar:

Hoje não conheço mais, já conhecia no tempo que era outra gestão aqui na escola, hoje não conheço mais nenhum. Quando tinha outra gestão até participava de alguma coisa, hoje nem o jornal está tendo mais. Antigamente tinha jornal pela internet, que todo mundo podia ver, tinha jornal no folheto, hoje não se fala mais nisso (Onix).

Na outra gestão é que existia o jornalzinho, funcionou por 3 anos seguidos. Já ganhou até premiação fora. Eles viajavam pra São Paulo, foi muito bom, o mais importante foi o lançamento desse jornalzinho aqui, a participação dos alunos, foi excelente esse trabalho, devia até voltar esse trabalho (Olho de Tigre).

O jornal escolar foi na gestão de 2013, ele ganhou prêmio nacional. Tem uma placa lá fora. Esse projeto foi escolhido entre 6 mil projetos do jornal escolar online e escrito da Escola José Jucá ele tirou prêmio regional da região nordeste e quando chegamos lá ficou em primeiro lugar nacional então era muito bom para os alunos. Tínhamos alunos que não sabiam nem ler e nem escrever, e aí quando eles começaram a fazer parte do jornal, eles começaram a ficar empolgados e vários pais vieram dar depoimento que o filho tinha melhorado até o relacionamento familiar em casa. Nós tínhamos um coordenador da federal e a filha dele era nossa aluna, e depois ele veio agradecer a menina estava bem mais entusiasmada com aquele projeto. Eles estudavam pela manhã e fazia projeto à tarde no laboratório de informática, então eles passavam dia na escola, eles amavam o projeto (Turmalina).

No ano de 2014 os alunos lançaram na Escola José Jucá o jornal JJ News. O impresso com triagem mensal de mil exemplares e um site na web tinha como principais pautas assuntos pertinentes à própria escola, curiosidades, destaques com entrevistas aos profissionais, alunos e familiares, esporte e lazer, cultura com indicação de filmes, música, teatro, séries, além de debate sobre moda, humor, temas contemporâneos como xenofobia,

câncer, dicas de saúde, meio ambiente dentre outros.

O jornal conhecido como: “JJ News: A Nossa Voz”, conforme evidenciamos nas falas dos sujeitos, tinha grande participação e mobilização da comunidade escolar. Os estudantes usavam *laptop*, celulares e câmeras digitais para produzirem as reportagens. O objetivo principal era desenvolver a prática da leitura, a compreensão e a produção textual com a utilização das tecnologias da informação e comunicação. Quando questionada sobre os possíveis motivos que levaram ao fim do projeto, uma das educadoras da instituição ressalta:

Mudou gestão, e é uma coisa que não gosto da política, que quando a gestão acaba e chega uma nova gestão, eles não pegam o que é bom, eles acham que tem que desmanchar tudo e começar do zero. Então a minha crítica sobre a educação é essa. Educação não é um processo que eu possa chegar eu parei e vou começar do zero, não. Educação é um processo contínuo, eu tenho que ver o que tenho, e ver se deu certo, se está dando certo e o que tenho que fazer é dar condições para aquele projeto continuar. Então acredito na educação assim, educação não é do zero, é um processo de continuidade, mas pra isso tem que ter visão, tem que ter disponibilidade, e ação e o querer, que é o verbo mais importante, querer, fazer, funcionar (Turmalina).

A fala da educadora demonstra um desafio histórico da educação brasileira e das políticas públicas, que é a mudança de gestões e com ela a tão assombrosa descontinuidade de projetos. Conforme Mendonça:

A descontinuidade seria uma das marcas mais notórias da tradição patrimonialista do Estado brasileiro. É um cenário em que pessoal e público se confundem: Esse poder pessoal [do governante] acaba permitindo a descontinuidade na sustentação de políticas educacionais, mencionada como fator que dificulta a implantação de mecanismos de gestão democrática (Mendonça, 2001, p. 97).

Na troca de políticos e gestores em níveis de direção, nos diversos espaços, a descontinuidade se manifesta na interrupção de projetos, obras e ações, e na reversão de prioridades e metas. Contudo, compreendemos que a valorização da arte e da comunicação deveria ser entendida pela escola e seus gestores como fundamental para a promoção da democracia, especialmente porque esse projeto envolvia de forma positiva a comunidade escolar. Um dos coordenadores quando indagado com a mesma provocação feita anteriormente a educadora ressalta:

O jornal, demos uma parada. Foi até iniciado no começo do ano, mas devido à ausência de capital pra reproduzir... aí acabou que... se perdeu. Mas o projeto 2020 é entrar com vários projetos, inclusive reativação do grêmio, horta [...]. Nós temos muitas parcerias já firmadas (Topázio).

É importante destacar nesse contexto que a ausência de verba também é outro fator limitante no contexto da educação básica e pública. O orçamento do Ministério da

Educação para o ano de 2020 prevê uma queda de 54% nos recursos destinados ao apoio à infraestrutura para a educação básica. Ainda foram obstruídos recursos para a compra de mobiliário e equipamentos para as escolas, capacitação de servidores, ensino em período integral, dentre outras possibilidades que contribuiriam com o fortalecimento.

Um discente da instituição contribuindo com as reflexões sobre a descontinuidade dos projetos na instituição ressalta:

Os diretores se desinteressaram. Tinha projetos de *Aedes aegypti*, hoje não se vê mais isso, de todo tipo tinha projeto, hoje não se fala mais nisso (Onix).

No ano de 2016, duas escolas públicas cearenses venceram o concurso nacional: “Pesquisar e Conhecer para Combater o *Aedes aegypti*”, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC). A competição consistia na produção de vídeos de até 90 segundos, captados por celulares ou câmeras digitais domésticas. Os estudantes tinham que apresentar, de forma criativa, iniciativas de combate ao mosquito transmissor da dengue, zika e chikungunya.

A escola venceu, por meio de júri popular na internet, a categoria ensino fundamental II de escolas públicas. Os vencedores, além de medalha e um certificado, ganharam uma viagem à Brasília, no qual participaram de um curso de formação.

No geral esses foram os principais projetos identificados através da imersão do campo, os alunos pontuaram ainda que gostariam de existissem na escola projetos relacionados ao uso das TICs, esportes, sustentabilidade e meio ambiente.

Queria que tivesse projeto sobre o Meio Ambiente. E também os esportes. Teve a Conferência do Meio Ambiente que eu fui titular. Como eu era delegada do meio ambiente da escola, eu fui escolhida no sexto ano, aí eu sempre quis plantar coisa na escola, pegar a água do ar condicionado, do bebedouro que ficava solta e não usava pra nada, só jogava na terra e pronto. Mas não deu certo, porque toda vida que eu ia tentar, falavam que estavam esperando recursos da Secretaria de Educação e já passou dois anos e não aconteceu nada (Cristal).

A fala dessa discente gera diversas reflexões, mas nos ateremos a duas. Uma delas se refere ao fato de a instituição ter se limitado, e não ter construído parcerias no desenvolvimento de projetos de sustentabilidade, uma vez que diversas instituições poderiam fornecer o apoio para a escola em projetos de reaproveitamento, de horta, e outras possibilidades evidenciadas a partir da criatividade da comunidade escolar.

A segunda reflexão recai mais uma vez na discussão sobre o pouco investimento que o Estado brasileiro faz na educação básica e no ensino fundamental. O baixo valor gasto

por aluno no país é claramente insuficiente para garantir um padrão básico de qualidade que contribua com o processo de ensino e aprendizagem.

Devemos compreender e defender a escola pública, laica e de qualidade não apenas como um lugar onde se aprende diferentes disciplinas, mas principalmente por ser um lugar no qual se formam cidadãos. Então como garantir essa formação em um espaço que carece de elementos básicos para a concretização da cidadania?

Além da falta de investimento a escola precisa lidar com diversos desafios emergentes conforme discutiremos a seguir. É nesse contexto que reafirmamos que o problema da educação no Brasil é também falta de recursos, mas não se limita somente a isso. Além dos obstáculos no campo econômico, temos questões políticas, éticas e culturais que precisam ser enfrentadas para a construção de um sistema educacional inclusivo, de boa qualidade e promotor dos direitos humanos.

7 QUESTÕES E DESAFIOS EMERGENTES NO CAMPO DOS DIREITOS HUMANOS

"A escola transformadora é aquela capaz de articular os processos sociais, econômicos, culturais e políticos, formulando modos coletivos de pensar, imaginar, sentir e atuar" (Fábrica Teodoro).

No decorrer das entrevistas não estruturadas e abertas com os sujeitos que compõem a instituição EEF, José Jucá foi disponibilizado algumas palavras-chaves para a comunidade escolar, e solicitado que os sujeitos informassem quais dos temas eram trabalhados e de que forma, na perspectiva de compreender melhor as metodologias e as mediações realizadas pelo corpo docente e gestor. Dentre as palavras-chaves usadas para mediar o diálogo, destacamos as seguintes: violência, racismo, discriminação, tráfico, álcool, drogas, trabalho infantil, paz, tolerância, direito dos deficientes, *bullying*, idosos, intolerância religiosa, poluição, sustentabilidade, justiça social, preconceito contra homossexuais, o próprio termo “direitos humanos” prisões e torturas, Constituição Federal e demais legislações como Lei Maria da Penha e ECA.

Por consequência o corpo discente da instituição tem percebido a inserção de muitas dessas temáticas durante o processo de ensino aprendizagem, só que de forma pontual, fragmentada e precarizada. A partir da prática docente dos professores, em especial das áreas de humanas e algumas na área de exatas, foram visualizadas experiências exitosas, contudo na contramão muitos desafios foram evidenciados na perspectiva de violação dos direitos humanos no espaço escolar.

7.1 *Bullying*

Um primeiro elemento evidenciado nas palavras-chaves foi a discussão sobre o *Bullying*. A gravidade do fenômeno na instituição em algumas ocasiões é visivelmente desprezada por educadores e alunos, que desconhecem ou minimizam a magnitude dessas práticas, conforme evidenciamos nas falas a seguir:

Hoje em dia tudo é considerado *bullying*. Mas nem tudo é”. Teve uma aluna que chegou chorando porque o menino havia chamado ela de magricela, olhei pra ela e

disse: não entendo porque você está chorando, você é mesmo magra, magricela. Mas isso não é um defeito, é o que você é (Safira).

Eu já fiz *bullying*. Hoje em dia o *bullying* não é mais aquela coisa “oh meu Deus, ele sofreu *bullying*”, não é mais essas coisas toda, igual antigamente. Hoje o *bullying* é normal e muita gente leva na brincadeira. Quem eu tiro *bullying* leva na brincadeira, não é essas coisas toda. Isso pra mim é normal. Quando vejo que a pessoa ficou mal a ponto de chorar, eu vou lá e peço desculpa. Agora, se ela ficou só com raiva, eu chamo só pra fazer raiva mesmo, se ela ficou só com raiva, eu continuo (Onix).

Na primeira fala da educadora, é evidenciado o trato da questão como algo irrelevante. O tratamento fornecido a aluna que já se encontrava fragilizada com os atos de insultos a sua autoestima, se deu de uma forma a desprezar todas as emoções que ela carregava a partir do choro.

Ao surgir uma situação no ambiente escolar o educador imediatamente deve intervir e tomar as medidas necessárias, pois se ele se omite perante a situação, dando até mesmo uma risada ou fazendo algum comentário desnecessário, pode direta ou indiretamente incentivar a prática.

Já a segunda fala do aluno, demonstra que os atos de insulto só podem ser considerados de gravidade se estes provocarem tristeza profunda e possivelmente lágrimas, menosprezando outros sentimentos como raiva, aflição, decepção, angústia, que podem surgir a partir de tal prática, mas nem sempre são esboçados à primeira vista.

É importante destacar nesse contexto que a escola não deve funcionar como um agente mantenedor do sofrimento psicológico dos envolvidos nessas situações (BANDEIRA; HUTZ, 2010). A instituição por meio do seu corpo docente e gestor deve atuar no sentido de prevenir e restringir o fenômeno, assim como outros comportamentos indevidos e prejudiciais ao desenvolvimento e ao bem-estar dos sujeitos que compõem a comunidade.

Atualmente a instituição José Jucá apresenta um número considerável de alunos que vivenciam *bullying*. Por amostragem, todos os alunos pesquisados relataram sofrer, praticar ou conhecer no espaço escolar colegas que fazem *bullying* frequentemente.

Um menino lá da minha sala, chamam ele de beijudo, de pato donalds. Tem também uma menina que chamam ela de sibitinha, magrinha. Uma vez eu disse: deixa a menina. Mas eles não deixam. Continuam, aí faz é piorar, e brigar comigo. E eu não quero brigar com ninguém. Eu não quero me intrigar e ir pra diretoria (Pirita).

Eu já sofri *bullying* por causa do meu corpo. Uma menina passou e começou a me chamar de magrela, dão esse apelido para pessoas que são menos fortinhas, aí eu fiquei sem reação (Rubi).

Eu já sofri, por ser muito alta. Por ser magra. Antes eu era mais magra do que sou agora. Eu sofria demais, muitos comentários, muita piada (Ametista).

Conheço gente aqui que faz e já vivi *bullying*. Eu acho que assim, se a pessoa não

gosta da outra pessoa, seja pela cor ou pela aparência física, ela não tem que fazer isso, ela tem que respeitar. É obrigação dela (Cristal).

Aqui na escola tem *bullying* por ser gordo, relacionado mais ao tipo de corpo. Eu já sofri. No começo eu dava muita atenção, mas depois eu percebi que eu deveria me amar do jeito que eu sou (Coral).

O *bullying* que eu conheço aqui na escola é mais relacionado sobre o machismo, entendeu? É... homem querendo dizer que é homem (Jade).

Eu já sofri, por ser muito nervoso, aí as pessoas faziam *bullying* por isso, por eu não ser social, aí eles pregavam peças em mim e etc.. Eu tenho nervosismo ao falar, algumas vezes eu falo muito rápido e as pessoas não conseguem entender, eu não consigo me expressar (Jaspi).

Nos relatos é possível evidenciar que os atos de ridicularização do outro se dão sobre suas formas corporais, sobre o gênero, fragilidades específicas, e ainda casos relacionados ao racismo que são confundidos com *bullying* pelos alunos, conforme discutiremos mais a frente. Segundo Porto (2006), a violência está intimamente relacionada com a produção de sentidos, valores, crenças e representações sociais que se instituem no plano da cultura.

Nesse contexto o fenômeno do *bullying*, pode ser caracterizado como atitudes ofensivas e intencionais que podem ser de cunho físico com o uso da violência (sob a forma de chutes, socos, arranhões, pontapés, empurrões, roubo ou dano aos pertences) e ainda de cunho psicológico (sob a forma de apelidos, insultos, comentários maldosos, homofóbicos, etc.).

Quando questionados sobre como se sentiam os alunos que vivenciam frequentemente o *bullying* na instituição, as opiniões foram controversas. Alguns que já naturalizaram o processo percebem os atos como brincadeiras isoladas sem qualquer dano, outros acreditam que o dano vai depender da forma como cada sujeito recebe a ação.

Muita gente aqui leva na esportiva, mas tem gente que já considera pesado, mas eu sempre levo na esportiva, nunca levei pro lado pessoal não, sempre é na esportiva (Onix).

Na hora que os professores veem não tão nem aí porque o que sofre o *bullying* não tá nem aí entendeu? Ele acha graça também. Então os professores acham que é brincadeira. Um aluno já falou pra outro: “seu escravo” “seu pedaço de pista” na frente do professor. Mas como leva na brincadeira, o professor leva na brincadeira né. Não está nem aí (Agata).

Quando eles falavam as coisas comigo e eu ficava pra baixo, mas eu não levava muito a sério, eu não sei se os outros alunos levam isso a sério, algumas pessoas ficam tristes por isso, outras não (Jaspi).

O *bullying* no espaço escolar historicamente é confundido com brincadeira,

especialmente quando o uso desse termo não era reconhecido pela comunidade escolar. Os alunos que realizam tais atos por vezes carregam um sentimento de “fazer graça” a partir de uma característica do outro, conforme evidenciamos na fala abaixo:

Na maioria das vezes os alunos fazem *bullying* porque a maioria acha engraçado, claro que não é engraçado e o ideal é você não praticar (Jaspi).

Outros alunos da instituição quando questionados sobre as vivências de *bullying* relatam traços de sofrimento e baixa autoestima. Na instituição também foram visualizados casos de reconhecimento do mal que o *bullying* causa a partir do diálogo sobre o tema entre os próprios alunos, que reconheceram a partir da empatia, o ato praticado como algo prejudicial ao outro.

Na minha sala ninguém faz mais *bullying* com ninguém. Eu já sofri *bullying*, e já fiz *bullying* com outras pessoas, e me arrependo muito de ter feito isso. Quando eu fazia *Bullying* com outros meninos, que era mais gordinho, essas coisas, eu não sabia que eles ficavam tão tristes, eu sabia que eles não gostavam, mas eu pensava que eles levavam na brincadeira porque são até meus amigos, não sabia mesmo que eles ficavam tão tristes, até que um amigo meu chegou pra mim e disse que não gostava, que não queria que eu brincasse mais dessa forma com ele, até que eu fiquei envergonhado e parei (Citrino).

Na hora os alunos que sofrem *bullying* acham graça. Mas eu acho que tipo, quando ele vai pensar tudo que os outros falam dele, chega em casa eu acho que ele fica com aquilo na cabeça... “por que eu sou assim? Por que é que eu nasci negro”? Eu acho que eles ficam muito mal (Agata).

Eu como já sofri muito, eu fico sem ação, sem saber o que fazer. Se fala alguma coisa ou se não fala. Tem gente que não fala nada, só se cala. Mas é muito triste. Sofrer *bullying* é muito triste. Você fica totalmente deprimida. Isso me prejudicou. Antes eu era uma pessoa muito alegre. Não que eu não seja agora, mas eu já passei por momentos que eu não saía de casa. Porque eu tinha vergonha do meu corpo. Eu tinha vergonha da minha cor (Ametista).

O *bullying* dói, porque eu tenho a autoestima muito baixa, com meu corpo... na verdade eu odeio o meu corpo! Então esses comentários são desnecessários (Jade).

É preciso reafirmar que esses atos praticados de forma repetitiva podem levar a sentimentos de insegurança, ansiedade, medo e estresse, comprometendo o processo de ensino aprendizagem dos educandos, e em casos mais graves abalos drásticos sobre a autoestima, sintomas psicossomáticos, transtornos psicológicos, fobia, depressão, anorexia, bulimia, mutilação e até suicídio. Alguns alunos da instituição a partir das reflexões sobre as consequências, até apresentam certa compreensão da gravidade dos atos.

Eu acho que *bullying* é uma coisa muito séria, leva a questão de depressão, suicídio, é muito sério (Agata).

Eu gosto muito da escola pública. O povo não faz tanto *bullying* e considero o ensino bom. Na escola pública tem menos *bullying* que na particular. Lá eu sofri muito, e meu pai me transferiu pra cá. Na verdade eu tava quase pegando uma depressão lá. Lá tinha muito gordinho, tinha povo moreno que eles também não respeitavam (Citrino).

É necessário, portanto, estar atento ao *bullying* que é vivenciado pela comunidade escolar, porque muitas vezes ocorre de forma sutil, e pode ser gradativamente silenciado, especialmente pelas vítimas.

O precário ou nulo conhecimento por parte dos educadores sobre a forma como o *bullying* se apresenta, se constitui e se propaga na escola, pode favorecer processos de omissão, não por negligência, mas por falta de conhecimento em como atuar de forma ativa na tentativa de solucionar o problema (PINGOELLO, 2009).

A comunidade escolar quando questionada se o tema era trabalhado no espaço ressalta de modo geral algumas intervenções pontuais, e que tal prática não é comum a todos os educadores, ou seja, nem todos debatem sobre o tema dentro da instituição. Ainda foi observado que é comum os alunos que realizam *bullying* dentro da sala de aula serem encaminhados diretamente a direção como forma de punição.

Não, não mais. Já foi trabalhado nos anos passados, hoje não se trabalha mais isso (Onix).

Já foi trabalhado, mas o foco não era meninos gordinhos, era mais pros meninos mais escuros, morenos, essas coisas (Citrino).

Só a tia “K” que fala. As outras professoras não tocam no assunto. Quando ouvem elas preferem não falar. Mas a tia “K” é que tá conversando mais com a gente. Ela também fala sobre depressão e essas coisas, porque essa geração que a gente tá vivendo agora, é tipo uma geração doente dessas coisas (Cristal).

Os professores quando veem algo em sala de aula agem logo, manda pro coordenador, mas tem aluno que compreende e outros não compreendem o que eles querem dizer. Tem uns que não dão a mínima bola (Coral).

Importante destacar que conforme Bouth e Souza (2011) não é suficiente a escola proibir e punir as agressões entre os alunos, ela precisa compreender a dinâmica e a existência do fenômeno, identificando como se dá essas ocorrências, a relação entre os alunos, embutidos em uma perspectiva ampla, complexa e multifatorial.

Na visão do coordenador da instituição o tema é trabalhado, mas a fragilidade no âmbito familiar contribui para as vivências de *bullying* dentro da instituição:

É algo de conversa em sala, de palestras externas...O grande problema é a falta de continuidade do autor e da família, porque nós temos as ações e até temos o serviço de psicologia escolar oferecido pela secretaria. Vem aqui os estagiários da Católica,

supervisora, psicóloga da secretaria com a professora da Católica, enfim... Tem toda uma estrutura, mas pra dar continuidade a família tem que chegar junto (Topázio).

Assim como o coordenador os alunos destacam o papel importante do projeto de psicologia na instituição, mas continuam fazendo reflexões da necessidade de aprofundar o debate.

Os professores mandam parar, conversam com algumas pessoas. Fazem projeto. Psicologia também faz projeto. Eles vêm, falam com a gente sobre a importância. Falam sobre cuidar dos outros. Os professores são bem atenciosos. Alguns cuidam de nós. Já fizemos até peça sobre *bullying* (Quartzo).

Não tem projetos sobre isso, mas aqui acolá a gente debate sobre isso. Eu acho que mesmo assim ele deveria ser muito mais trabalhado, porque machuca muito, e mesmo que tenha, tipo psicólogo, mesmo tendo tudo, eu acho que eles deveriam trabalhar mais sobre o *bullying*, porque não adianta ter psicólogo se ainda acontece isso nas escolas né!? (Rubi).

Um dos educadores ressalta ainda que a discussão também é prevista no material didático, e busca realizar dinâmicas para trabalhar e reafirmar o tema:

Trabalhamos *bullying* na terceira unidade do livro, e eles falam bastante de apelidos, e quando eu fui na sala de aula eu fiz uma dinâmica com eles, que foram batizados com um nome, e é importante ser chamado pelo nome, então a chamada eu faço pelo nome e não pelo número. E eu não aceito o apelido na sala de aula, quando eles começam com alguma coisa eu vou lá e digo: "faça com seu colega o que você gostaria que fizessem com você" (Turmalina).

Como foram evidenciadas no espaço escolar diversas violações de direitos na perspectiva do *bullying* e do racismo, questionamos aos alunos de que forma seria possível combater o *bullying* na instituição, e os referidos ressaltam opiniões bem controversas:

Eu acho que a gente precisa agir. Quando vê alguém fazendo *bullying*. Agir na hora. Às vezes só conversar não resolve. Já escutei: olha o cabelo dessa menina, porque ela não alisa? É tão feio. Eu não consigo falar nada, mas fico achando aquele comentário ridículo. Porque se ela tá com cabelo daquele jeito, é porque ela gosta (Ametista).

Aqui no colégio se eu vê alguém fazendo *bullying* eu não falo, por que vai ser motivo de mais piada ainda, é melhor você deixar acontecer do que você tentar interferir e piorar ainda mais a situação (Jaspi).

Eu acho que quem sofre não deveria ficar calado, entendeu? Quem sofre acho que deve falar pra o professor. Falar pra o diretor. Pra o coordenador. E tipo tentar combater isso (Ágata).

Por mais que a gente tente, de todas as formas, eu acho que isso nunca muda. Tem que ser da pessoa. A gente faz palestra, a gente conversa, a gente discute muito o assunto, mas ele continua. Então eu acho que aquela pessoa que tá fazendo *bullying*, ela que tem que se conscientizar que aquilo tá errado. Não adianta só a gente conversar (Ametista).

A partir dessas falas e das observações sistemáticas realizadas em campo, compreendemos a urgente necessidade de discutir o *bullying* no espaço escolar de forma sistemática a partir de um vasto campo metodológico (projetos, roda de conversa, filme, palestra, jogos) como um caminho possível para não mantê-lo em condição de obscuridade e tabu, possibilitando que os sujeitos que o vivenciam, denuncie e rebata as práticas abusivas, bem como manifestem o sofrimento psíquico, que por diversas razões mantém-se encoberto, mas precisa emergir para ser superado e transmutado.

Outras reflexões devem ser estabelecidas a partir do âmbito familiar, afinal a família ocupa posição de destaque no desenvolvimento de regras e valores que norteiam a vida em sociedade, além disso, hoje o *bullying* ultrapassa o campo escolar, porque sua extensão se tornou um problema de saúde pública. Nesse sentido não compete somente aos docentes, mas também funcionários, pais, profissionais de saúde e responsáveis no envolvimento e desenvolvimento de projetos com foco na sua prevenção e erradicação.

7.2 Racismo

No ambiente escolar também foram visualizados confusões e conflitos entre vivências de *bullying* e racismo. É importante destacar, que não raras, às vezes as discriminações e os preconceitos evidenciados no ambiente escolar são violências simbólicas logradas para manter os grupos subalternos nos espaços sociais para eles construídos historicamente pela classe dominante. No ambiente escolar, esses tratamentos distintos e excludentes são aflorados e mais visíveis. É nesse contexto que a instituição de ensino se apresenta ao mesmo tempo, como vítima e autora das violações dos direitos humanos.

Já sofri *Bullying*. Quando eu era menor sofri por causa da minha cor. No quinto ano, e foi por esse motivo que eu saí da outra escola. Saí da escola por causa da minha cor. Por causa dos meus cabelos, por causa de tudo. Eles me chamavam de muitas coisas. Não me deixavam participar de nada aí por isso que eu saí daquela escola. Eu comecei a brigar, fiquei estressada. Dei uma mãozada e o menino chorou. Aí fui pra diretoria. Meu pai tomou conhecimento, e disse que eu ia sair da escola (Pirita)

Aqui tem *bullying* mais por questão da obesidade, por ser magro, por ter a voz diferente, falar diferente, ter a língua presa, por ser negro. Chamam de baleia, de negro né, tipo chama de pedaço de pista, chama de escravo (Ágata).

O povo da minha sala eles brigam muito. Tem *bullying*. Tem menina que sofre por conta do cabelo, outra porque é muito morena. As pessoas negras sofrem mais *bullying* que as pessoas brancas (Calcedonia).

Tem um menino lá na sala ele chama o outro de baleia, chama de pedaço de pista, chama de estrada. Eu digo isso é feio, porque tipo a pessoa sente mal. Se sente mal, entendeu? (Agata).

Já vi fazerem *bullying*. Às vezes tudo é muito brincadeira no geral, mas ultimamente parece que a mentalidade foi diminuindo, aí ficam dizendo que é macaco, que o cabelo é bombril, essas coisas [...] (Jade).

Eu não me sinto à vontade quando vejo uma pessoa fazendo *bullying* com outra pessoa por ser negra, e toda vida que chega o mês da consciência negra eu gosto bastante. Eu dou o meu melhor pra dizer para as pessoas que não é legal, de mostrar a história para eles, e falar que a gente deve respeitar né as pessoas? Que todos devem ser tratados igual, e não com diferença (Alexandrita).

Aqui na escola não vejo muito preconceito com cor da pele, mas já presenciei. Falam apelido como macaco (Ametista).

A partir desses relatos precisamos reafirmar que racismo é diferente de *bullying*. Há uma linha tênue que os separa, porque tanto um quanto o outro agride, ofende, humilha, violenta, por isso tendemos a confundi-los. A sociedade de modo geral e as instituições escolares tendem a colocar os dois no mesmo enquadramento como se fossem sinônimos.

As sequelas deixadas pelo racismo são muito mais profundas e sutis, embora muitas vezes olvidadas no ambiente escolar e na sociedade de um modo geral, pois ao contrário do *bullying* que é uma violência física ou psicológica considerada fora da norma, isto é, anormal, fora daquilo que é aceito e por isso deve ser combatido. O racismo está dentro da norma ou normalidade, uma vez que é assegurado pela própria estrutura da sociedade e do Estado (JULIANO, 2018).

É nesse contexto que precisamos ressaltar o papel das escolas na discussão, compreensão e combate sobre os processos de racismo e hierarquização da condição humana, usada para perpetuar os privilégios cada vez mais impenetráveis para a maioria da população. Essa discussão envolve dissecar a raiz que o fundamenta ao longo do tempo no interior da sociedade brasileira, elucidando as questões mais estruturais do capitalismo brasileiro, que sustenta e endossa esse racismo em todas as estruturas sociais, incluindo o próprio ambiente escolar.

A escola não é impenetrável às transformações da sociedade, nem está isenta de ser palco de violência. A violência que ocorre nesse ambiente é um fenômeno complexo que reflete as violências existentes nos demais meios sociais. Ela pode se manifestar nas relações interpessoais como nas ações contra o patrimônio público, bens alheios e uso e tráfico de drogas nas redondezas da escola (REIS; CONCEIÇÃO, 2012). Os discentes também conseguem fazer reflexões sobre as violações a partir do contexto extraescolar:

Já vi na internet e em uma viagem que eu fiz com o meu pai. Quando eu tava passando pela praça eu vi um homem xingando um cara moreno, e também ele não era só moreno, tinha problema de não ter muitas condições de vida, aí morava na rua, aí ele pediu dinheiro e o outro cara começou a reclamar com ele, gritando, humilhando. [...] (Citrino).

Há sempre muita diferença de classe, uma diferença de cor, né... é o Brasil que a gente vive, né?! Infelizmente! (Jade).

Quando indagados sobre o tema e sua discussão no espaço escolar, os discentes ressaltam discussões pontuais, especialmente durante um ou dois dias, na semana da consciência negra.

Precisava discutir mais o racismo, tem algumas pessoas que fazem brincadeiras bem assim, racistas. Eu nem sei se as pessoas se importam, porque acho que elas não ligam mais. Fica chamando a pessoa de pista, se ela for sair de noite não dá pra ver nada porque ela é negra. Tipo isso. Os professores trabalham o racismo, mas não podem mudar a opinião de todo mundo (Quartzo).

Eu acho que não é suficiente falar apenas em um dia. Lembrar disso, e discutir sobre isso somente um dia eu acho que não faz muito sentido. Acho que precisa discutir mais, não só uma vez no mês (Ametista).

Aqui na escola em caso de racismo ninguém defende o menino não. Eu acho que é por causa que você olha e pensa que o certo é proteger uma menina indefesa que sofre por exemplo, com o machismo, já o menino ele pode se defender sozinho, isso também é preconceito com a sexualidade, a menina é impotente, como se ela não pudesse se auto defender (Jaspi).

Eu acho que precisamos explorar mais o assunto, contar história. A gente já foi até uma vez na casa de Saberes conhecer a história dos negros. Acho que deve falar muito sobre isso, entendeu? [...] As pessoas negras são as mais sofridas (Quartzo).

Reafirmamos nesse contexto que é mais do que necessário a criação de uma atmosfera que evidencie a cultura afro-brasileira, potencializando as discussões e as atividades pedagógicas. Os sujeitos, especialmente os que sofrem racismo no espaço escolar precisam de representações que dialoguem com o próprio corpo e sua essência.

Fingir que o racismo não está presente no ambiente escolar é contribuir para sua reprodução cotidiana. Conforme nos lembra Paulo Freire: “Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele”.

Ainda destacamos nesse contexto a pesquisa de Valverde e Stocco (2009) que ressalta o cenário brasileiro, destacando que no país existe uma cultura de negação da existência de práticas racistas no ambiente escolar, relacionando o fracasso escolar de crianças e jovens negros exclusivamente à desestruturação da família, à condição socioeconômica ou à necessidade precoce de se inserirem no mercado de trabalho, desconsiderando o peso que o pertencimento racial tem sobre suas trajetórias.

Nem sempre as questões relacionadas ao racismo são trabalhadas da melhor forma pelos educadores, conforme podemos evidenciar nos trechos a seguir:

Teve um professor daqui que pediu pro aluno tirar o boné, mas ele não quis tirar o boné, aí ele foi pra diretoria, aí lá ele conversou e disse que não tirava o boné porque ele não gostava do cabelo afro dele, aí usava o boné para esconder, aí o professor pediu desculpas de ter levado ele pra diretoria (Jaspi).

Preconceito, foi um professor que falou na sala: Olha gente vamos acabar com o racismo, o preconceito. Ele pegou um menino bem moreninho da minha sala e disse: vocês estão vendo esse menino? Ele é negro, mas vocês não podem ter preconceito com ele. Porque ele tinha percebido o preconceito já (Pirita).

Conforme ressalta a doutora em Antropologia Social, Nilma Lino Gomes (2003) “a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas”.

Algumas vezes falta sensibilidade e conhecimento sobre o racismo estrutural presente na sociedade, e as formas como ele adentra o espaço escolar. Por vezes os próprios educadores reproduzem esse racismo estrutural a partir da sua linguagem, da forma como opta para trabalhar o tema, demonstrando um despreparo. Notoriamente existem muitos profissionais que não estão preparados para enfrentar o preconceito e discriminação racial no exercício do trabalho.

O professor, por exemplo, que levou o menino negro para a frente da sala e expôs ele para toda a turma debatendo de que forma ele deveria ser tratado, por mais vontade que tivesse de fazer o certo, agiu de modo a constranger o aluno, conforme um dos sujeitos da pesquisa ressalta:

O aluno se sentiu, meio envergonhado, meio triste... mas ao mesmo tempo acho que ficou feliz, porque o professor estava falando pra ninguém mais fazer preconceito com ele, e ninguém ser racista (Pirita)

É no ambiente escolar que o alunado constrói suas identidades individuais e de grupo, devendo reconhecer a importância do respeito à sua cultura e a do outro e, nesse momento, a figura do educador é elemento fundamental para a mediação e esclarecimento dos educandos, demonstrando que existem diferenças, que elas são importantes, saudáveis e devem existir, contudo, é preciso trabalhar o tema de uma forma criativa e pedagógica sem expor ou constranger qualquer um dos discentes e das etnias que se encontram inseridas no espaço escolar. Para Saviani (1992, p. 86):

[...] não se ensina democracia através de práticas pedagógicas antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade. Mais do que isso: se a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais, como a prática pedagógica pode ser democrática "é preciso reapropriar-se da história do negro, desde a África até os dias atuais; afirmar as identidades raciais; destacar positivamente em relação às culturas negras; resgatar a autoimagem das crianças e adolescentes negros e negras; dialogar com os processos pedagógicos que ocorrem nos movimentos populares; utilizar material didático que apresente a formação social do povo brasileiro[...], a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada [...].

Alguns alunos relatam o atual trabalho que a escola tem desenvolvido sobre a temática ressaltando que no geral as ações são irrisórias e poderiam ser melhor trabalhadas no interior da comunidade escolar:

Tipo os professores tentam botar na cabeça dos outros que o racismo é crime, né, só naquele momento, eles não conversam diariamente sobre isso. E os outros levam meio que na molecagem num tão nem aí, entendeu? Eles acham que conversando naquela hora já botou na cabeça do outro, que não pode fazer isso. E ali esquece e pronto. Eu já falei então, já falei que racismo é crime que é proibido. Que podem deixar o outro magoado, então já falei, então já botou na cabeça, então esquece (Ágata).

A escola faz algumas ações, mas você não pode dizer: ah isso vai mudar, mas fazer ações eles fazem, todos os colégios fazem, mas a maioria só faz as ações por fazer, eu também conheço uma amiga, que passou por isso, racismo e abuso (Jaspi).

Acho muito triste, porque a gente deveria conversar sobre isso diariamente, frequentemente, porque principalmente o que sofre racismo, eles mesmo que isolam, acho isso muito injusto (Agata).

Empreender a reeducação das relações étnico raciais no espaço escolar se constitui como um verdadeiro desafio, especialmente porque o racismo no Brasil se dá de forma estrutural, ou seja, está presente nos diversos espaços, e a escola sozinha não dá conta de discutir e enfrentar tais práticas que violam os direitos humanos.

Entretanto, mesmo não se constituindo uma tarefa exclusiva da escola consideramos seu papel fundamental, uma vez que a especificidade do racismo brasileiro se deve às condições históricas, demográficas, culturais, políticas e econômicas de nossa formação, que devem ser trabalhadas no espaço escolar pelos educadores e pela comunidade de modo geral, não somente através dos conteúdos previstos nas disciplinas, mas também através de ações e projetos que envolvam possibilidades mais didáticas.

A escola José Jucá apesar de todos os desafios que precisará enfrentar, já apresenta algumas experiências importantes conforme podemos evidenciar nas falas abaixo:

Na aula da tia “K” ela passa uns vídeos, tipo ontem, nós fomos para o auditório ela passou um vídeo falando sobre o racismo e tudo mais. Ela fez uma dinâmica, fazendo perguntas, se você já passou por tal situação você dava um passo pra frente e se não, você dava um passo pra trás. Aí tipo, as coisas boas você dava um passo pra frente e as coisas ruins que você já passou você dava um passo pra trás. Uns dois alunos ficaram na frente e o resto dos alunos ficaram tudo atrás. Porque todo mundo já passou por tal situação. Perguntou se já sofreram *bullying* por causa da sua cor de pele. Perguntou se já tiveram vontade de mudar a sua cor pra ficar igual a quem faz *bullying* com você. Se morar numa área que, se algum bem seu já foi levado por correnteza, essas coisas dava um passo pra trás também. Essas perguntas assim (Cristal).

A gente fala bastante, teve uma feira que a gente tinha que falar sobre alguns temas, cada um ficou com um, a gente ficou com a Conceição Evaristo, que fala sobre a mulher negra, que mulheres por serem negras elas não têm os mesmos direito que outras mulheres de outra cor, tipo branca. Acho muito triste, porque acredito que todo mundo deveria ter os mesmos direitos (Rubi).

O capítulo 4 que foi o último agora, era o “SER DIFERENTE”, na escola dá até pra ver esses painéis. Eu e meus alunos fizemos após a leitura do capítulo, vários textos sobre racismo. Ontem foi aquele texto de Daniel Alves, que sofreu racismo quando jogaram uma banana em campo pra ele, e eu levo pra eles e tento passar que somos todos iguais, inclusive tem um painel aqui próximo com fotos, várias fotos, de meninas morenas, meninas do cabelo encaracolado, com o tema, ser diferente é normal. E quando o professor passa esse respeito em sala de aula, eles compreendem que são diferentes, mas também são iguais (Turmalina).

Reafirmamos nesse contexto a importância e a necessidade cada vez mais urgente das práticas pedagógicas docentes serem construídas e embasadas na diversidade e pluralidade cultural brasileira, com foco na formação da identidade cultural do aluno, bem como a percepção e o respeito às diferenças existentes na sociedade, com ações voltadas a superação do racismo, a partir de materiais didáticos, discursos, metodologias ativas, projetos, que favoreçam o reconhecimento das identidades e autoestima dos sujeitos e uma compreensão ampla e profunda da diversidade cultural como marca positiva de uma nação.

7.3 Intolerância Religiosa

Conforme destacado no campo de análise do PPP da EEF José Jucá, a instituição apresenta alguns desafios relacionados a discussão sobre intolerância religiosa, e a introdução de credos específicos e rotineiros em sala de aula. Durante a pesquisa de campo evidenciamos que a religiosidade de alguns professores influenciava diretamente nas suas práticas em sala de aula e nos seus discursos, conforme as falas abaixo demonstram:

Os professores se colocam sobre coisas que os alunos não são a favor e não gostam. Tipo a religião. E também professor que é preconceituoso, homofóbico. Eles são meio brutos com os alunos. Porque eles não conseguem entender, por exemplo, meninas que gostam de outras meninas, também não entendo. Mas eles são meio brutos. Os homossexuais ficam mais na recuada. Eles agem como as pessoas falam, eles acham que tão errados. Preferem ficar calados (Cristal).

Um professor essa semana, falou: - Valha essa menina ai, ela é homem olha! Ai eu olhei pra ele e falei assim: - Ela é homem? Ele respondeu: Ela tá pegando menina. Ai eu falei assim: Não professor, ela só tá pegando menina, não quer dizer que ela mudou de sexo. É só a sexualidade dela (Cristal).

Algumas alunas em conversa particular, me diziam: " tia eu não sou menina, eu não gosto de ser menina", e elas sofrem porque a família ainda tem o preconceito. E elas perguntam qual a visão do professor, e eu sou evangélica, então a minha visão eu digo sim pra eles, olha o pensamento da tia é esse. Eu tenho uma Bíblia que eu

estudo e procuro seguir, e no pensamento da tia é que existe homem e mulher e tem que ter a procriação, mais enquanto professora eu respeito todos vocês por igual aqui não existe o maior e nem o menor, aqui existe meus alunos independente de raça ou de cor, de classe social, independentemente de qualquer coisa, são meus alunos (Turmalina).

Todo início de aula eu tenho uma oração e uma reflexão, pequenininha. Aí eles vão embutindo, tudo isso. Eu acredito que no futuro vai ficar alguma sementinha lá, que vai germinar e que vai gerar uma grande árvore (Turmalina).

É importante destacar mais uma vez que o ensino religioso nas instituições públicas, de acordo com a Constituição Federal, deve ser de natureza não confessional, ou seja, apresentar um conteúdo programático que inclua as doutrinas, as práticas, a história e os aspectos sociais de forma plural das diversas religiões, sem qualquer caráter catequizador por parte dos docentes. Além disso, deve abrir espaço para posições não religiosas.

Algumas das falas demonstram que as intolerâncias religiosas não estão presentes somente na discussão da disciplina de Religião, mas é uma marca presente em educadores que lecionam outras disciplinas, que levam suas próprias experiências para debater temáticas diversas, incluindo a compreensão sobre gênero.

Perguntaríamos-nos como alguém que não se respeita, que não respeita os seus próprios direitos, que às vezes nem os conhece e que não sabe defendê-los, poderia ensinar outro alguém sobre o exercício de algum direito ou sobre qualquer outro conteúdo de forma crítica e emancipadora? Ou como alguém desacostumado a ser ético e agir socialmente com justiça? Ou, ainda, como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que possa ser, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam defender os seus direitos civis, sociais e políticos? (PADILHA, 2005, p. 169).

Às vezes, vemos que situações de discriminação, afetam diretamente a autoestima dos estudantes, e acabam prejudicando o desempenho escolar, levando a casos de evasão e transferências escolares. Isso é, também, uma violência para com os direitos humanos, embora se constitua como uma agenda invisibilizada na política educacional brasileira.

Compreendemos nesse contexto que a intolerância se constitui como uma das expressões de violência, porque rompe com as relações harmoniosas, justas e fundadas no diálogo e no respeito ao outro.

Na instituição EEF José Jucá evidenciamos que muitas das intolerâncias religiosas têm ligação direta com o debate sobre gênero e orientação sexual.

7.4 Orientação Sexual

Na fala de alguns dos sujeitos ficou visível o desconhecimento e preconceito com a temática,

Em Quixadá as mulheres todas estão virando sapatão. Não tenho preconceito não, uma das minhas melhores amigas é uma. Não sei por que tá assim, acho que é falta de macho (Onix).

Na rua eu já vi um transexual e a pessoa fica xingando, olha o viado, olha o *gay*, a sapatona. Tipo assim, eu não sou a favor, mas também não sou contra, porque cada um pode escolher o que quer ser (Alexandrita).

Conforme a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil realizada em 2016, 60% dos estudantes LGBT se sentiram inseguros na escola no último ano por causa de sua orientação sexual, 73% foram agredidos verbalmente e 27% fisicamente. Uma questão importante a partir desses dados é que muitas instituições continuam a invisibilizar essa discussão, porque no geral as escolas veem os jovens LGBTs como problemas, mas as violências que eles sofrem não.

Os alunos da instituição EEF José Jucá ressaltam que o tema é de fato invisibilizado pela instituição e de forma muito pontual ele é lembrado por alguns docentes. É preciso ressaltar que o silêncio gera a impressão de que as diferenças não existem, mascarando e reforçando as desigualdades em nome de uma suposta normalidade.

Preconceito contra homossexuais não foi trabalhado, não teve nenhum projeto. Mas tem alunos aqui que são. Mas eu não tenho muita intimidade porque são de outra sala. Acho que seria importante falar sobre isso para quebrar o tabu. Tem muita gente que é preconceituosa, mas não demonstra tanto. Mas acho que é sempre importante falar (Quartzo).

Os professores, eles não falam, mas tem na escola. Muitas pessoas julgam as pessoas tipo os homossexuais da escola. Falam mal delas. Tenho amigos que são e sofrem. Não tem nenhum tipo de acompanhamento (Cristal).

[...] Aqui na minha escola tem meninas que gostam de manter relações com outras meninas. Tem uma menina na sala que ficam chamando ela de “olha a sapatona”, e ela vai e mostra um sorriso. Eu percebo que o sorriso que ela dá para as pessoas é pra disfarçar o incômodo que ela sente dentro dela. Eu vejo no olhar e no sorriso dela que não é verdadeiro, tenho certeza que ela se sentiu incomodada (Alexandrita).

Ah, se você escolheu ser isso a gente super apoia. Teve atividades sobre debate que a professora passou, cada um escolhia um tema com seu grupo, e você tinha que debater sobre isso, uma era a favor, o outro era contra. Teve grupo que falou sobre LGBT, muito legal. No debate algumas meninas se afirmaram, se sentiam mais à vontade para falar sobre isso (Rubi).

Nas falas dos entrevistados é possível evidenciar que existe a necessidade de trabalhar a temática, que alguns dos sujeitos têm sofrido com a falta de debate e compreensão

sobre a temática, e que hoje as poucas ações que existem são carregadas de desconhecimento, como é o caso da fala de Rubi e Alexandrita que acreditam que a homossexualidade é uma escolha, ou na fala de Onix que relaciona a homossexualidade com a escassez de homens héteros. Neste sentido, D'almeida, Eying e Hanna (2009) nos alertam que:

as escolas devem tornar-se um lugar plural e dialógico, um lugar em que os estudantes não sejam levados apenas a ler textos, mas a entender contextos. Infelizmente as atividades escolares giram em torno da necessidade de reproduzir aquilo que é ditado pelos grupos dominantes. Direta e indiretamente, as escolas acabam reforçando em suas ações exclusões e injustiças às classes, raças e gêneros (D'ALMEIDA; EYING; HANNA, 2009, p. 8-9).

Temas como identidade de gênero e orientação sexual devem fazer parte das rotinas escolares e pedagógicas, é importante destacar ainda ações e projetos voltados para o machismo e combate a homofobia. Um dos discentes ressalta que na instituição EEF José Jucá:

A gente deveria ter mais interação, envolver brincadeiras, diálogo sobre esse assunto, igual ao mês do outubro rosa, novembro azul, que passa o mês todinho falando daquele assunto, penso que devíamos ter um projeto “Não ao *bullying*”. Seria bem interessante, para respeitar o pessoal que prefere ter uma opção sexual diferente” (Alexandrita).

Tais projetos são urgentes e necessários porque nas falas dos sujeitos que compõem a instituição de ensino é visível o desconhecimento sobre o debate de gênero, não somente alunos, como também educadores têm percepções equivocadas sobre essa discussão. Alguns chegam a afirmar que os alunos vivenciam a homossexualidade porque se tornou modismo, e ainda alguns ressaltam que na escola não se deveria debater “ideologia de gênero⁵⁰”.

Essa coisa de orientação sexual aqui é muito forte, não sabemos o que podemos fazer enquanto escola. Eles se deixam influenciar por outros. É uma geração sem norte, sem orientação. Tem professor que conversa sobre orientação sexual pelo viés religioso. Fala que é pecado. Mas acho que isso não resolve. Acho que o aluno vê que tá na moda ser lésbica (Safira).

Nossos alunos estão doentes da mente, e estão fazendo uma confusão de identidade. Essa confusão ela está mais visível nas meninas. Eu procuro investigar meus alunos, aí olho o Instagram deles e está lá sua sexualidade aí elas colocam: sou bi. Eu levei esse assunto pra sala muito discretamente porque não podemos está falando de ideologia de gênero (Turmalina).

Compreendemos nesse contexto que os educadores têm uma limitação acerca da

⁵⁰ Destaca-se que o termo ideologia de gênero, não é reconhecido como uma linha de estudo acadêmica, nem consta na política educacional brasileira e nos currículos escolares, mas é usualmente utilizado por movimentos políticos de direita para se referir, principalmente, a debates sobre educação sexual, diversidade sexual, identidade de gênero e transexualidade.

compreensão da diversidade sexual do alunado. O preconceito não só ocorre de forma sutil, mas também de forma violenta, manifestado especialmente, nas falas, nas ações, nos aconselhamentos, na recorrência ao viés religioso do pecado, ocasionando constrangimento aos adolescentes que não se enquadram no padrão heteronormativo.

É importante destacar nesse contexto que os educadores durante os seus respectivos cursos de formação não trabalham de forma significativa a temática de diversidade sexual e de gênero, que deveriam ser compreendidas como um direito humano.

Dentre as pesquisas empreendidas no país acerca do quadro de homofobia, a de maior impacto foi a realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal contando com uma amostra de 16.422 estudantes, 241 escolas, 4.532 pais e 3.099 educadores/as e funcionários de escolas (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004). A pesquisa evidenciou os efeitos da falta de formação no campo da sexualidade e a amplitude da rejeição da diversidade sexual no âmbito escolar (ABRAMOVAY *et al.*, 2004; NARDI, 2010).

É preciso repensar a formação desses profissionais para que contribuam com práticas democráticas e pluralistas no ambiente escolar, através de ações críticas e pedagógicas que reconheçam e estimulem o respeito à diversidade sexual na escola, combatendo as várias formas de violação dos direitos humanos dos grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

As universidades públicas, por exemplo, estão formando suas primeiras gerações de travestis e transexuais. Eles sempre existiram nesses locais, vivenciaram processos de apagamento e adoecimento ao longo do tempo, se distanciando dos espaços formais de produção do conhecimento, algumas vezes sendo objeto de estudo até mesmo de forma deturpada, devido as lutas travadas agora estão passando a ser protagonistas, ou seja, produtores do conhecimento.

Então, apesar de visualizarmos novas políticas inclusivas, especialmente a partir de 2004, quando a Secretaria Especial de Direitos Humanos lançou o Brasil Sem Homofobia, um programa de combate à violência e à discriminação contra LGBT e de promoção da cidadania homossexual (CNCD & Ministério da Saúde, 2004), temos regredido no ano de 2019 em relação a essas ações de defesa da população LGBT e de combate a homofobia, uma vez que o atual governo não possui diretrizes claras no seu plano de gestão e ainda dialoga com práticas de censura, através, por exemplo, dos vetos à seleção de filmes com a temática de diversidade sexual que seriam apoiados pela Agência Nacional do Cinema (Ancine).

Além disso, durante as discussões de formulação do Plano Nacional de Educação

(PNE), a versão preliminar incluía uma referência clara à promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual entre suas diretrizes, todavia, durante a tramitação no Congresso Nacional, o texto do PNE foi alterado e a versão final reafirmou a promoção da cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação de maneira genérica. Em consequência disso, o debate sobre gênero e orientação sexual nas escolas foram suprimidos também de planos estaduais e municipais em diversas localidades, como é o caso do município de Quixadá.

É urgente que a escola se concretize enquanto espaço de reflexão e acolhimento do alunado, respeitando as individualidades e liberdades de expressão para a promoção da diversidade dos direitos humanos. É preciso assim desconstruir as resistências e os tabus que encontramos para debater temas complexos e fundamentais que estão presentes no espaço escolar, como é o caso da diversidade sexual. Muitas vezes quando essa diversidade é invisibilizada ela causa prejuízos desastrosos, levando a casos de ansiedade, depressão, mutilação e até suicídio.

Uma das alunas já aponta indícios de que isso possa estar ocorrendo no espaço escolar da EEF. José Jucá, e que os docentes apresentam preocupação, mesmo ainda não tendo conseguido formular coletivamente uma proposta de enfrentamento:

Tem uma menina que a professora presta mais atenção porque a menina pede direto pra ir no banheiro, ela respeita o momento dela mas fica bem preocupada. Teve um dia que eu pedi pra ir no banheiro ai a professora falou: a fulaninha tá lá, você pode dar uma olhadinha nela para mim? Preocupação como se fosse uma mãe mesmo? Ai a menina estava assim abaixada no banheiro, eu levei um susto porque eu pensei que ela tinha se cortado, falei com ela e vi que não, e quando eu voltei falei pra professora que tava tudo bem, e mesmo assim ela foi lá ver se tava tudo certo, eu acho isso muito legal de um professor. Essa menina é lésbica, quando ela terminava um relacionamento ficava mal, e a gente sempre procura ajudar. Quando alguém falava apelido com ela tipo “sapatão”, a gente busca ajudar (Rubi).

Apenas aceitando o desafio emergente de debater em profundidade gênero e diversidade sexual, é que poderemos superar processos de exclusão e violação dos direitos humanos relacionados a sexualidade como resultado de um processo de socialização, e com isso contribuir para ressignificação das experiências desses sujeitos no espaço escolar, no âmbito familiar e na sociedade de forma geral.

7.5 Tríade: Ansiedade/Depressão/Mutilação

Na instituição EEF José Jucá outro desafio emergente evidenciado foi a necessidade urgente de mobilização a partir de intervenções e ações preventivas e protetivas

relacionadas a aspectos que envolvem ansiedade, depressão e mutilação do alunado. São feridas emocionais que também são invisibilizadas, mas que precisam ser tratadas e analisadas.

O projeto de psicologia desenvolvido na instituição contribuiu para dar visibilidade a alguns desses casos, com a previsão de momentos em que os alunos desabafavam sobre suas dores emocionais.

Tem um menino na minha sala. Eu acho que fizeram tanto *bullying* nele, por ele ser gordinho, que teve um tempo que estava tendo uns psicólogos aqui na escola, pra conversar com a gente, e a gente estuda há quatro anos com esse menino e, ele até perguntou pra nós todos, se nós sabíamos, se tinha prestado atenção se ele sofria *bullying*, que ele estava depressivo. A gente disse que não. E ele disse que sofria *bullying*, que ele é depressivo, já tentou se matar, já perdeu a avó que cuidava dele, então ele vive sozinho. A mãe dele não está nem aí pra ele. A gente ficou muito chocada. Porque a gente nunca percebeu isso dele. Nunca. Porque ele é muito no canto dele. Ele fala com todo mundo. Mas ele é no cantinho dele. Ele não demonstra. Ele não demonstra que é depressivo. Agora ele mal vem pra escola. Acho que tipo assim, como ele é sozinho, ele é depressivo, fica meio: ah! Se eu não tenho ninguém, por que eu tenho que ir pra escola? Por que eu tenho que estudar? Por que eu tenho que sair? E tal. Ele fica meio depressivo em casa (Ágata).

O projeto, contudo, não tem dado conta do volume de alunos que apresentam casos relacionados especialmente a ansiedade e depressão no espaço escolar. Durante a pesquisa de campo nos momentos destinados as entrevistas, os alunos aproveitavam o espaço também para desabafar sobre vivências conflituosas e dolorosas, demonstrando que existe uma real demanda no espaço escolar, e que eles têm a carência de expor essas emoções, ao menor sinal de interesse de alguém por suas necessidades e opiniões.

Eu tenho ansiedade, mas eu não sinto vontade de me matar, eu fico muito triste, eu passei um mês sem comer, sem sair de casa, só em cima da cama, eu olhava no espelho, eu não me via. Eu me sentia muito insuficiente, eu não tinha ânimo pra nada, e nesse tempo eu chorava por tudo (Ágata).

Eu sou uma que ainda estou me recuperando do estado depressivo, em relação a desprezo, porque aconteceu uns problemas familiares. [...] Eu fiquei muito mal. Comecei a me tornar uma pessoa ignorante, estressada, agressiva. Minha mãe estava sofrendo muito, porque eu ficava chorando, me estressando [...]. Resumindo foi algo horrível, ainda estou me recuperando. Eu já tinha vivido depressão na época, logo no início da separação dos meus pais, minha mãe também, até precisou de psicóloga (Alexandrita).

Ao final de uma das entrevistas, após a realização do agradecimento pela participação e contribuição na pesquisa, um dos alunos finaliza o diálogo, com a seguinte reflexão:

Eu que agradeço, só em ter alguém para me escutar aqui nessa escola (Onix).

É imprescindível que os educadores e familiares estejam atentos a evidências que possam conjecturar que os alunos estejam apresentando sofrimento psíquico, para evitar repercussões negativas na sua constituição enquanto sujeito, bem como nas dificuldades relacionadas à aprendizagem escolar. Teodoro (2010, p. 46-47), afirma que:

A adolescência trata-se de uma fase carregada de conflitos provocados por fatores que envolvem alterações biológicas, psicológicas e sociais. Tais conflitos têm bases prováveis na relação de dependência com os pais, nas transformações corporais, no despertar da sexualidade, nas alterações hormonais, na insegurança diante do mundo, nas cobranças sociais pelo amadurecimento e aquisição de responsabilidades, além do reflexo que essas questões têm sobre a autoestima.

No entanto, como bem sabemos esse ainda é um grande desafio, especialmente pela incompreensão de estados como ansiedade e depressão, que nem sempre são tão fáceis de serem diagnosticados e muitas vezes são confundidos com a personalidade introvertida do adolescente. Um aluno/filho depressivo pode não apresentar características socialmente aceitáveis e tidas como depressivas, por exemplo, o isolamento social. Diversos trechos do relato de uma aluna demonstram essas reflexões:

Ontem estava conversando com o meu melhor amigo lá da sala pelo celular. Falei que eu tava muito mal porque eu tenho crise de ansiedade, aí quando ela vem eu me sinto muito mal. Eu me sinto insuficiente, infeliz. Aí ele: - eu também me sinto assim. Só que tipo você nunca percebeu isso. E eu nunca percebi isso dele. Ele disse que na sala ele brinca com todos ele conversa com todos. Ele tira brincadeiras com os meninos. Só que quando ele chega em casa, ele disse que o mundo dele desaba. Porque ele fica muito triste. Ele fica se perguntando porque ele nasceu. Ele disse que não era pra viver no mundo. Entendeu? Eu fiquei muito triste porque eu não sabia disso. Porque ele não aparenta. Ele não aparenta né!? (Ágata).

Pra quem não entende. É muito difícil. Aí minha mãe só disse: tá sofrendo por quem? Aquele menino não te quer não mulher. Tire esse menino da tua cabeça. Ela pensava que eu tava chorando, sofrendo, por alguém, entendeu? Mas não é. É uma coisa que eu não consigo explicar o motivo, mas não é por ninguém. Ela disse que eu tava sofrendo por macho (Ágata).

Eu sou uma menina muito brincalhona na sala. Todo mundo me conhece. Eu acho graça de tudo, e eles percebem quando eu tô muito quietinha. Eles ficam meio preocupados (Ágata).

Para alunos que apresentam quadros de ansiedade e depressão o pedido de ajuda muitas vezes se constitui como um verdadeiro obstáculo, pois na maior parte dos casos as pessoas que estão mais próximas, devido à falta de conhecimento não conseguem fornecer o suporte necessário. É preciso destacar que quadros de depressão e ansiedade não possuem um padrão, não são os mesmos para todos os alunos, por isso a importância de trabalhar a empatia, os relacionamentos e a escuta humanizada.

Eu não tenho amiga, eu tinha amigas só que algumas se afastaram. Eu fiquei só com uma colega de sala que é a que eu converso com ela e tal. Mais tipo se eu for falar alguma coisa pra ela sobre isso, ela diz que é frescura entendeu? Ela não tá nem aí. Ela não entende. Porque tipo ela, ela é muito alegre. Ela sai pra todo canto. Ela é muito feliz e ela diz que isso é normal (Ágata).

Já tentei ajuda com várias pessoas. Já tentei falar com uma pessoa, a pessoa só disse assim: ah menina sai de casa. Se arruma. Sai de casa. Vai viver tua vida. Tu ainda é nova pra tá com isso. E eu olho assim e penso: esse não consegue me escutar, não me escuta, como é que vai tentar me ajudar (Ágata).

Algumas vezes esse apoio é conquistado por meio de experiências aproximadas entre os próprios adolescentes, que compartilham suas vivências de sofrimento psíquico, com quem acreditam que poderá compreender sem fazer julgamentos.

Teve um menino que eu nem esperava que veio conversar comigo. Disse: Eu vou lhe escutar sem lhe julgar. Eu também passo por isso. E eu não vou lhe julgar eu só vou deixar você falar. Você diz aqui o que você está sentindo. E eu desabafei com ele. Realmente eu falei o que tava passando. Que eu tava sentindo. Joguei tudo pra fora. E eu amei conversar com ele. Porque eu tenho até que agradecer a ele pro resto da minha vida, já que ele me ajudou muito. Naquela hora ele me escutou. E quando eu terminei de falar, ele foi tentar me ajudar, tentar me acalmar. Mas nenhum momento ele me julgou de nada, tipo: ah isso é só fase, isso vai passar logo. Isso é só besteira da sua cabeça, em nenhum momento ele falou isso (Ágata).

Destaca-se, a partir desses relatos, que é fundamental a promoção da saúde mental do alunado no interior das instituições de ensino. É necessário pensar sobre a possibilidade de criação de ações de prevenção e intervenção em saúde mental no ambiente escolar, incluindo a previsão de profissionais que possam realizar a escuta, possibilitando a identificação de casos que mereçam maior atenção e cuidado para realização de encaminhamentos necessários a outros profissionais. O projeto de psicologia desenvolvido na instituição tem sido um primeiro passo importante, mas devido à demanda crescente é necessário pensar ações continuadas. Um dos alunos da instituição sugere ainda que:

Tem que fazer um evento, uma dinâmica sobre isso, pode ser melhor para as pessoas, para a mente delas abrirem, tem muita gente achando que isso é besteira. Até a professora comentou que tem pessoas que acham até que é modinha né, ficar com depressão, mas não é. É uma coisa bastante séria, e tem aluno que acha que isso é brincadeira (Rubi).

No Brasil não há dados específicos sobre jovens que se mutilam, mas a sensação que dá, especialmente nos corredores das escolas, é que essas práticas têm aumentando significativamente. Miriam Abramovay, pesquisadora sobre violência nas escolas há mais de 20 anos, se assustou com o volume de relatos de automutilação presentes em instituições de ensino no Estado do Ceará.

Os sujeitos da instituição, entre eles alunado e educadores da EEF José Jucá também apresentam por meio de suas falas o reconhecimento de problemáticas relacionadas a estados depressivos, mutilação, e vivência de violências, como o estupro:

Hoje nossa geração de adolescentes é uma geração adoentada, eles estão doentes, estão doentes da alma. Nós temos vários alunos aqui que se mutilam (Turmalina).

Uma amiga minha ela chegou pra mim essa semana, e agente tava conversando sobre depressão, e eu vi que ela tava chorando, perguntei se ela queria dialogar e como eu poderia ajudar. Ela não queria falar, ai eu fiquei insistindo e disse: eu te conheço e tô aqui pra te ajudar. Aí ela não disse, mas escreveu: “eu fui estuprada”. Eu perguntei se ela tinha denunciado, ela disse que não. Falei: isso é de agora? Ela disse que não, que foi bem no passado, e ela disse que não denunciou porque ficou com medo. E agora por que você não pode denunciar? Ela disse que agora não adiantava, porque a pessoa morreu, e não aconteceria nada. Eu disse a ela que no momento do ocorrido era pra ter procurado a mãe, ou o pai, pra levarem pra delegacia, e ela respondeu dizendo que não se dava bem com a mãe, e o pai não mora com ela, e que era bem complicado tá falando sobre isso. Na hora ela não teve coragem, ficou com medo de quando ele receber a denúncia, tentar fazer algo pior. Aí eu vi que ela tava até se cortando, e questionei. E ela me disse que fazia isso, porque era uma recordação do estupro (Alexandrita).

Quando indagados sobre a forma como o tema era discutido na instituição, os sujeitos ressaltam que esporadicamente alguns professores comentam, e os da área de humanas realizam mais debates e conversação relacionados à problemática:

A professora “K” só comenta mesmo. Mas a gente aproveita pra tipo desabafar mesmo. Porque é um drama mesmo vivido pela gente. No começo desse ano tinha uns psicólogos que tavam fazendo faculdade pra se formar estavam vindo na escola pra falar com a gente (Cristal).

A professora de matemática ela sempre procura conversar com a gente. Ela falou para a gente procurar ajudar quem precisava. Aquele grupo de psicologia eles não forçam, chegam e falam: “você quer conversar sobre isso?” Se não, eles respeitam (Rubi).

A gente só fala. A professora faz tipo uma pergunta como está sendo nossa vida. A gente aproveita pra desabafar. Porque é uma vez por semana, aquele é o nosso momento de falar. As outras disciplinas não têm esses momentos né? Foi a professora “K” que viu que a gente gostava de aula diferente. Aí ela começou a fazer (Cristal).

É importante destacar que as ações pontuais e fragmentadas pensadas pela instituição podem ter resultados parciais e micros, mas não podem ter um resultado macro e positivo em relação à comunidade escolar, por essa razão é preciso parar e refletir sobre novas formas de atuação.

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar. Saber que motiva e sustenta sua luta. Se a educação não

pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode [...] (FREIRE, 2007, p. 126).

Algumas escolas, por exemplo, têm realizado o projeto da caixa coletora, que consiste na coleta de depoimentos e sentimentos dos estudantes que são depositados em uma caixa e posteriormente compartilhados e trabalhados com a turma através dos educadores ou profissionais convidados para o debate. As caixas coletoras são instaladas nas salas de aula, ficam lacradas, para receber as cartas com depoimentos ao longo do dia. Acreditamos que essa possa ser uma das novas frentes de trabalho da instituição José Jucá que será sugerida a gestão escolar, após a finalização da pesquisa.

É imprescindível também que o sistema educacional preveja em seu calendário escolar, espaço e tempo suficiente para que os educadores façam essas reflexões e destinem tempo para formação profissional continuada.

7.6 Violência

Os casos de ansiedade, depressão e mutilação podem ocorrer por experiências e motivações variadas, uma delas são as vivências de violação extraescolar experienciadas pelos estudantes. No relato anterior uma das alunas se automutilava por guardar consigo as lembranças de um estupro que ocorreu há anos, mas que deixaram marcas profundas.

Algumas violações ocorrem fora do ambiente escolar, mas tem influência direta no rendimento dos estudantes em sala de aula, outras ocorrem dentro do próprio espaço escolar como reflexo das violações que os estudantes são submetidos cotidianamente fora da escola.

Muitas vezes nossos alunos são educados com porrada. Não tem diálogo. Aqui na escola a gente tem que educar com diálogo. Mas eles só conhecem a linguagem da porrada. É difícil (Pedra do Sol).

A violência que se presencia nas escolas é uma das facetas dos variados tipos de violência que ocorrem na sociedade atual, sendo vivenciada na família, nos locais de trabalho, nas ruas, influenciando as crianças, adolescentes e jovens e, assim, tendo graves repercussões na escola (ROLIM, 2009).

Para corroborar com tais reflexões citamos ainda Ruiz (2011, p. 112) ao relacionar a violência com a contextualização histórica no país, ou seja, a violência enquanto fenômeno social e histórico sempre presente na sociedade brasileira.

A violência do nosso presente está conectada com a violência histórica mal

resolvida. Uma sociedade violenta, com agentes violentos, com instituições violentas, com valores e hábitos sociais violentos, se quiser entender-se criticamente tem que procurar sua gênese para além do imediatismo do seu presente. Há algo de intangível na nossa história de violência que dificulta sua neutralização e se perpetua como sombra da nossa realidade.

Os muros da instituição de ensino não conseguem impedir o reflexo das desigualdades e das inúmeras violações de direitos presentes na sociedade. As expressões da questão social que os discentes vivenciam cotidianamente chegam até a escola, e são multifacetadas, dentre elas pobreza, desemprego, moradias precárias, violência sexual, alimentação precária, uso abusivo de álcool e drogas, enfim, uma infinidade de questões estruturais que inviabilizam o exercício da cidadania e do fortalecimento dos direitos humanos.

Maldonado (2004) ressalta que a violência estrutural é “a mãe de todas as violências”, e para dialogar com tal reflexão Minayo e Assis (1994, p. 264) exprimem que:

[...] para efeitos de melhor compreensão, pode-se dizer que existe uma violência estrutural, que se apoia socioeconomicamente e politicamente nas desigualdades, apropriações e expropriações das classes e grupos sociais; uma violência cultural que se expressa a partir da violência estrutural, mas a transcende e se manifesta nas relações de dominação raciais, étnicas, dos grupos etários e familiares; uma violência da delinquência que se manifesta naquilo que a sociedade considera crime, e que tem que ser articulada, para ser entendida, uma violência da resistência que marca a reação das pessoas e grupos submetidos e subjugados por outros, de alguma forma.

Durante a pesquisa alguns educadores ressaltaram vivências de violação identificadas, o quanto algumas destas influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos educandos e também na forma de abordagem dessas problemáticas no âmbito escolar:

Já aconteceu de o aluno chegar e falar: professora fui espancado pelo meu pai. Ai já cheguei a ligar pro Conselho Tutelar, eles vieram e disseram que não podia fazer nada, porque tinha que ser avisado na hora que a criança foi agredida. Eu disse mais a criança só falou hoje, e aí eles disseram que não tinha como, a menos que ela tivesse todas as marcas, e a escola denunciasse. Aí eu disse que estava avisando pro Conselho conversar com a família, mas não foram (Turmalina).

Outro dia um aluno não me deixava dar aula, ansioso, atrapalhava todas as discussões, eu tentei plano A, B e C, mas em nenhum deles tive sucesso. Acabou meu horário e eu relatei o comportamento dele para a outra professora que ia entrar em sala, foi ela quem conseguiu mediar a situação, porque eu já estava sugada, e ele revelou que estava com muita raiva porque descobriu que sua sobrinha havia sido estuprada, e não descansaria enquanto não matasse o homem que fez isso (Pedra da Lua).

Já teve casos também de violência sexual, da aluna dizer que o padrasto dela havia abusado, e eu chamei mãe, e conversamos com a mãe, e chamei conselho, e eles

também pediram provas. Eu acho que precisa ter algo mais amarrado, sabe? Algo mais sério. Existe a denúncia, então eu preciso ir lá, investigar, sondar, ouvir os vizinhos. Eu não sei [...] Eu acho que ainda tá muito aberto (Turmalina).

Apesar de o debate de gênero não ser algo visivelmente discutido na instituição, quando a comunidade escolar foi questionada sobre a forma como o tema era trabalhado, houve alguns relatos acerca da discussão da violência contra a mulher, feminicídio e machismo.

Violência a gente fala muito de feminicídio (Quartzo).

Violência contra a mulher. A professora juntava a gente em grupos, a gente se reunia, falava sobre o assunto, dava opinião, sabe? E depois a gente se reunia para apresentar. Da mesma forma direitos humanos, racismo, discriminação. Geralmente todos são feitos grupos. A gente trabalha durante a semana para apresentar na próxima aula. Dar a nossa opinião. Mas às vezes a gente discute só um dia mesmo (Ametista).

Falamos de violência, do feminismo. Mas o feminismo que a gente falou não foi ativista e sim o normal. Que as mulheres têm os direitos delas, as mulheres têm que ser tratadas melhores, né... do que elas são, entendeu?! Acho que isso, e eu não gosto muito daquelas que fazem aqueles protestos sem roupa [...] não, acho que não é necessário (Jade).

A aluna Jade apesar de fazer distinção sobre o feminismo ressalta que vivenciou na pele as consequências do machismo quando teve um nudes seu compartilhado com toda a escola, essa situação foi impulsionadora do debate e da sua militância.

Eu faço a minha parte cortando o machismo, não deixando outras pessoas diminuírem outras pessoas... acho que começando daí. Tipo eu tive uma experiência própria, entendeu?! Eu mostrei uma foto minha para alguém, foi espalhada na escola toda, foi daquele jeito, né?! Outra coisa, uma menina aqui ficou grávida e você vê que.. eu sei que todo mundo sabe... e fica todo mundo te julgando. ela nem gosta de mim, acho que ela me odeia, mas, só de olhar pra cara dela dá pra ver que ela tava sofrendo, então toda vida que alguma pessoa vinha falar disso, eu cortava. Não queria saber, porque eu me vi naquele lugar, eu passei por isso, não grávida, mas, por mais coisa que a sociedade diz que tu é puta, que tu não presta, entendeu?! Sendo que a gente não sabe o que aconteceu, entendeu?! As pessoas já vão julgando sem saber o que aconteceu... então, é isso! (Jade).

Os alunos também conseguem visualizar as violações dos direitos das mulheres não somente na instituição, mas também no contexto extraescolar:

Um caso que teve recente agora de uma mulher que foi agredida, no ponto de estacionamento, por um homem que cuspiu nela, porque ele fez uma manobra errada e ela não gostou, e ele foi reclamar com ela, desceu do carro e começou a xingar ela, dizendo nomes absurdos, bateu nela, o nariz até sangrou do murro que ele deu, cuspiu nela, e foi contar a versão dele e ele disse que não, que foi ela que tinha chamado nome com ele, que ela que tinha cuspidado nele, que ela que tinha batido, sendo que o vídeo deixava bem claro que ele que tava agredindo ela. E o policial estava acolhendo mais ele do que ela, e eu achei isso injusto (Alexandrita).

Por outro lado, também identificamos que a temática na instituição precisa ser melhor trabalhada e compreendida pelos sujeitos, incluindo os educadores, uma vez que foram evidenciados relatos superficiais, de pouco aprofundamento, especialmente teórico e histórico, sem a necessária contextualização sobre o patriarcado e como o sentimento de posse transforma-se em diversos tipos de violência e violação dos direitos humanos ao longo do tempo.

A gente discutiu uma vez sobre Lei Maria da Penha, teve até um aluno, que perguntou a professora porque não tinha uma lei de proteção pro homem, ela não soube dar uma resposta exata pra ele, só disse que as mulheres não sabiam se defender, e que elas merecem ter mais proteção, já os homens sabem se defender. Por exemplo, se uma mulher for estuprar um homem, ele vai ter força pra se defender, agora se for o contrário a maioria delas não vão saber se defender (Alexandrita).

Já discutimos feminismo e feminicídio. Engraçado, tem várias meninas muito feministas, que falam e arrasam. Eu acho muito bonito, elas arrasam. Sabem defender tanto o empoderamento das mulheres. Mas eu tento ver os lados dos dois né? Porque os professores falam muito que a gente não pode ver só o lado da mulher, também tem que ver os dois lados. Mas eu também fico muito triste de as mulheres não terem a coragem de ir lá na delegacia e falar o que está acontecendo (Rubi).

Falamos muito sobre violência contra a mulher na disciplina de religião e de artes, fizemos trabalhos com cartolinas, porque as mulheres eram tão agredidas, vimos que não tinham tanta força igual ao homem (Citrino).

A professora de português sugeriu debates e deixou livre os temas para que as equipes procurassem o que quisessem. Teve gente que discutiu o LGBT, minha equipe discutiu sobre o aborto, e foi algo bem polêmico. Eu tava do lado contra o aborto, mas tinha gente defendendo que a mulher tem o direito de escolher, se ela não quer assumir o filho, ela precisa ser livre pra fazer suas escolhas. Eu sou contra porque acho que temos que ser conscientes das nossas escolhas. Por que não se prevenir antes? Antes de fazer qualquer coisa você deve pensar uma ou duas vezes. O grupo a favor falou ainda sobre o estupro, nesse caso eu acho que ela não é obrigada, porque ela não teve como se defender. Teve até uma outra discussão deles que dizia: porque as ricas abortam, e as pobres morrem? Ai nesse debate o time adversário soube se defender mais do que a gente. Foi um dos grupos que teve mais polêmica, foi bom (Alexandrita).

No relato dos discentes é possível visualizar que os educadores trabalham o tema de forma superficial, com pouca profundidade, já que não conseguem fazer a contextualização correta do surgimento, importância e necessidade da Lei Maria da Penha, bem como um machismo arraigado de ouvir o homem nos casos que envolvem violação tendo a mulher que comprovar que de fato sofreu a violência, e ainda relacionar a violência diretamente com a falta de força física da mulher, ou seja, o mito da fragilidade e da submissão feminina sem relacioná-la aos processos simbólicos e historicamente constituídos sobre seus corpos e subjetividades.

Essas questões quando trabalhadas de forma superficial não contribuem para o real esclarecimento e compreensão do alunado sobre as questões de gênero, e muitas vezes, certas condutas são reproduzidas, naturalizadas e até banalizadas.

A reflexão sobre a relação da escola e o seu papel social não pode deixar de existir, a escola não pode permanecer neutra ou buscando culpados. As posições de neutralidade diante das injustiças, das desigualdades e dos descasos com a educação representam uma convivência, e não é admissível que educadores, na sua condição de formadores de opinião, ignorem problemas sociais como a violência, os quais já adentraram as instituições de ensino de forma naturalizada (FREIRE, 2007, p. 126).

Há uma previsão explícita na Lei Maria da Penha para que os currículos escolares de todos os níveis de ensino trabalhem no espaço escolar a equidade de gênero, nesse sentido falar sobre o tema é garantir ao menos nesse nível, o cumprimento da legislação. Além disso, o debate precisa se aprofundar a partir de uma contextualização histórica, perpassando os marcos regulamentadores como é o caso dessa lei, e de outras como a do feminicídio. É um debate que perpassa as legislações, mas não se centram somente nelas, porque o machismo e o patriarcado é uma condição histórica que tem se perpetuado ao longo do tempo.

7.7 Trabalho infantil

Dentre os desafios evidenciados destaca-se ainda o trabalho infantil, que é uma prática recorrente no Brasil. O último levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que trata do tema, apontou que quase 3 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos estão trabalhando ilegalmente.

A partir dos dados do censo 2010, o município de Quixadá apresentava 883 crianças e adolescentes entre 10 e 15 anos ocupados. Os sujeitos da pesquisa relataram que o tema é debatido na instituição, especialmente através do Programa PETECA.

Trabalho Infantil tem o PETECA. Na minha escola tem quatro oitavos, dois de manhã e dois à tarde. Aí pega alguns alunos de cada sala. A gente entra em acordo sobre qual papel vai ficar para cada um. Pode ser paródias. E eu fiquei com uma peça teatral, a nossa escola ficou com uma peça teatral. A outra ficou com uma paródia. É assim que funciona (Cristal).

Sobre trabalho infantil a gente falou, conversou sobre ele, mas foi no começo do ano, a gente fala que tem outros países que não tem paz (Rubi).

Trabalho infantil a gente fez até peça, eu participei. A gente produziu para mostrar para as escolas, um aluno fez o texto, montamos um grupo, cada um foi dando suas ideias, mostramos pra diretora, ela achou super top, mostramos pra todos das escolas (Coral).

Conforme ressaltado anteriormente o PETECA é um programa desenvolvido pelo Ministério Público do Trabalho no Ceará, e consiste num conjunto de ações de conscientização e sensibilização na comunidade escolar e da sociedade em geral sobre os direitos da criança e do adolescente com foco na erradicação do trabalho infantil.

O diagnóstico do PETECA realizado em 2019 no município de Quixadá com alunos entre 09 e 17 anos, detectou 181 casos de TI e demonstrou que o maior índice de trabalho infantil se encontra na instituição José Jucá. Dos 569 alunos pesquisados, 30 declararam trabalho incompatível com a idade.

Aplicamos o questionário sobre trabalho infantil, para identificar as crianças que estavam nessa situação. Eu achei o índice baixo, mas a coordenadora achou alto. Menos de 10% dos alunos foram identificados. Quando identificamos os casos de trabalho infantil fizemos reunião com os pais, debates, esquetes teatrais sobre a temática (Safira).

Na fala de uma das educadoras é visível o processo de naturalização do trabalho infantil, especialmente em uma cidade de interior como é o caso de Quixadá, que corriqueiramente é comum visualizar crianças nos sinais de trânsito em situação de pedintes, vendendo produtos nos comércios, nas feiras, trabalhando na agricultura, cuidadores de animais, trabalho doméstico e até exploração no tráfico de drogas como aviõezinhos.

Quando questionados alguns dos alunos se estes tinham conhecimento de colegas de sala que vivenciavam situações de trabalho infantil, estes ressaltam:

Sim, um menino que é especial, ele disse que trabalhava. Eu perguntei como assim? Ele disse: eu trabalho. Mas eu disse que não pode. Trabalho infantil isso aí é um crime meu fi. Quem tá botando tu pra trabalhar? Ele disse, mas no final eu não pude fazer nada. Mas acho que parou porque no final todo mundo ficou sabendo (Pirita).

Eu fiquei totalmente traumatizada com uma história que uma amiga falou. Ela falou que a mãe dela saía o tempo todo e deixava ela sozinha com o irmão, sem comida... ela não ligava para as coisas, para as crianças. Entendeu? Ela ia beber com os amigos, ela ir curtir a vida dela, e deixava minha amiga com o irmão dela. Acho que a situação continua a mesma. Ela pediu pra eu não contar a ninguém, e não contei por respeito a ela. Fiquei com muita vontade de ajudar. Mas ela não aceitou minha ajuda. Ela diz que tem muita vergonha de falar isso para as pessoas, entendeu? Aí ela não quis que eu falasse pra ninguém. Eu ia falar pra minha mãe, para a gente juntar algum dinheiro, para dar a ela, entendeu? Mas ela disse que não precisava, porque tinha muita vergonha. No começo, ela passou muitos dias sem vir pra escola, e eu não sabia o porquê. Teve um dia que ela falou comigo pelo Instagram e a gente começou a conversar e ela entrou nesse assunto. Os direitos dela estão sendo violados, principalmente o direito a educação, de estudar. Cheguei até a pensar que ela nem estudava mais aqui, aí do nada ela aparece. Mas é porque realmente ela só estava cuidando do irmão (Ametista).

Articulada com a comunidade escolar, a instituição precisa construir uma proposta pedagógica sólida para debater o tema no espaço escolar, aliado ao trabalho das demais

políticas públicas como é o caso da Assistência Social, saúde, cultura, trabalho e geração de emprego e renda. O programa PETECA tem sido uma ferramenta importante, mas a luta contra a erradicação do TI enquanto violadora dos direitos humanos é longa, árdua e coletiva.

Além da identificação e notificação dos casos, a sensibilização das famílias e da sociedade, e a renovação do interesse das crianças e dos adolescentes pelo ambiente escolar, somado a esforços dos demais componentes da rede de proteção social é um caminho que exige trabalho coletivo, investimento, financiamento e possivelmente estruturação de um novo sistema que rompa com o ciclo de exclusão social e de violação de direitos.

7.8 Pessoa com Deficiência

Um desafio emergente diagnosticado na pesquisa de campo foi à necessidade da escola adaptar-se aos processos de inclusão, abandonando o seu caráter seletivo, discriminatório e preconceituoso para que possa de fato não violar os direitos humanos das pessoas com deficiência no interior das instituições educacionais.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) da EEF José Jucá é realizado em salas de recursos multifuncional. Este atendimento destina-se aos alunos com deficiência, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. Conforme consta no PPP da instituição a Sala de Recursos Multifuncional é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais.

Um primeiro elemento importante para a análise é o fato da instituição não conseguir dar conta de toda a demanda institucional, conforme evidenciamos na fala da profissional de AEE:

Aqui dentro o serviço da educação especial, é um serviço oferecido ao aluno no contra turno escolar, se ele estuda de manhã, ele tem direito de fazer o AEE no contra turno. Dependendo da demanda do AEE aqui, ele pode ser de uma a duas vezes por semana. Mas a minha demanda como eu tenho trinta e um alunos, eu só consigo atender uma vez na semana cada aluno. Porque se eu for repetir o mesmo aluno duas vezes na semana, não dar conta. A gente não dar durante os quatro dias. Que é de segunda a quinta, pois na sexta é o planejamento do professor. Tem salas de AEE de outras escolas, que eles fazem duas vezes por semana, porque a demanda é bem menor (Esmeralda).

Um segundo elemento diz respeito a estrutura da sala e dos equipamentos, que se

encontram precarizados e desgastados pelo tempo, além da carência de recursos materiais e pedagógicos:

Aqui o atendimento é colocado em prática apesar da deficiência da sala de AEE, os alunos ficam regularmente na sala de aula e há um calendário na sala improvisada de AEE daqui. Então semanalmente esses alunos tem um momento de estudo lá (Olho de Tigre).

Temos dificuldade de alguns equipamentos, tem equipamentos quebrados, os que foram enviados pelo MEC já fazem muitos anos, então é normal, é natural eles se quebrem (Esmeralda).

Na fala os sujeitos ressaltam que mesmo com as condições estruturais físicas não adequadas para promover a educação especial o compromisso dos educadores, torna possível a realização de um trabalho com práticas pedagógicas voltadas para o AEE que estimula o desenvolvimento de estudantes com deficiência.

Mas alguns outros desafios são apresentados, como a superlotação das salas, a multiplicidade de afazeres dos professores, causando sobrecarga de trabalho dos educadores o que dificulta a construção de novas metodologias para atender o público deficiente da instituição:

Infelizmente os professores aqui tem salas numerosas que ultrapassam o que se permite a lei, de vinte e cinco alunos, os professores aqui são heróis, trabalha com alunos com deficiência dentro da sala, numa turma de quarenta e cinco alunos. E dizer que eles não aceitam, eles aceitam sim. E dizer que eles têm é dificuldade de tá trazendo atividade diferenciada é uma verdade. são com todos? Não. Tem gente que ainda consegue mesmo com toda dificuldade de sala superlotadas que tem que dar atenção a todos os alunos, mas ainda consegue trazer uma atividade diferenciada (Esmeralda).

Um dos educadores ressalta a forma como realiza o trabalho mencionando que elege conteúdos a partir dos grandes temas para trabalhar com os alunos que apresentam deficiência.

Nós professores levamos um conteúdo específico dentro do tema que está sendo trabalhado, assim que funciona (Olho de Tigre).

A profissional de AEE ressalta ainda que a proposta não é pensar um currículo diferenciado, apenas as metodologias e recursos, pois os conteúdos devem ser os mesmos para alunos que apresentem ou não deficiências.

Eu não travo duelo com nenhum professor. Eu não vejo uma rejeição de dizer "eu não quero o aluno na minha sala". De tratar com indiferença. Agora precisa o quê? E sou ciente de que ainda precisa além do aceitar, o querer fazer o diferente. Então o desafio ainda consiste no professor ter aquele tempinho dedicado a esse aluno, com atividades diferenciadas, não é um currículo diferente, é a metodologia e os recursos adaptados pra atingir os objetivos que é pra atingir o objetivo de toda a sala (Esmeralda).

É nesse contexto que a educadora reafirma a necessidade de inclusão embasada na disponibilidade dos educadores em mudar a forma como pensam as atividades, as estratégias para alcançar os objetivos da aula e uma proposta de educação inclusiva, afinal todas as pessoas são capazes de aprender, mas esse é um processo individual e o professor deve estar atento para as necessidades diferenciadas de cada um dos alunos.

Eu acredito que pra trabalhar inclusão o maior desafio de cada profissional em qualquer escola que seja é o desafio das atitudes dos seres humanos dentro da escola, se você não tiver a aceitação, o querer e o aceitar, você não vai conseguir trabalhar (Esmeralda).

O princípio de inclusão parte assim do direito de todos à educação, independentemente das diferenças individuais. O Plano Nacional de Educação (PNE), e outras legislações estabelecem a obrigatoriedade de pessoas com deficiência e com qualquer necessidade especial frequentar ambientes educacionais inclusivos. É cada vez mais urgente repensar a prática docente com a construção de estratégias diferenciadas para a realização das atividades. Ainda é preciso destacar que:

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não se restringe aos esforços da escola, inclui também a construção de redes de colaboração com a família e a sociedade fortalecendo o combate à intolerância e às barreiras atitudinais (ARRUDA; ALMEIDA, 2004, p. 16).

Um dos desafios do campo familiar quando o debate se volta para a educação inclusiva, é a forma como a família muitas vezes trata o membro que possui deficiência, de acordo com a educadora:

Tem umas famílias que super protegem, como se a criança não tivesse um crescimento e uma autonomia, protege a ser uma criança altamente dependente. E já tem outras que se comportam com os filhos como se eles fossem, já pessoas adultas, autônomas que deixam os meninos mesmo com deficiência vir pra escola sozinhos. Eu tenho um aluno que é super comprometido, mas ele vem pra escola sozinho de bicicleta, volta sozinho, e tem outros que já protege de uma forma que, por exemplo hoje, tem um aluno que choveu de manhã já não vem agora a tarde porque pode gripar. Como se fosse assim uma bola de cristal que prevê. É do extremo, do 8 ao 80. É preocupante porque a gente tem que trabalhar com a família pra que ele entenda que o filho cresce, que ele conquista, que ele pode ser independente, que ele pode ter uma vida, não é? E deixa de ensinar muitas coisas para o filho porque trata como se ele fosse um bebezinho que nunca fosse aprender, só porque ele tem uma deficiência (Esmeralda).

A educadora ressaltou ainda que dentre os desafios do contexto familiar já houve situações em que uma genitora buscou benefício para o filho dando uma deficiência que o

aluno não tinha, já outras famílias não aceitam que um de seus membros tenha deficiência, conforme o relato abaixo:

Nós temos uma aluna aqui no sexto ano, que ela é autista, mas ela não tá na lista dos alunos acompanhados, ela não é atendida por mim. Ela não tem nenhum acompanhamento aqui na escola. Porque a própria mãe disse pra mim, que o pai não aceita absolutamente que a filha tenha deficiência. Então ela não está na lista dos alunos com deficiência da escola. Mas é opção da família. Então tem aqueles que querem que o menino seja deficiente sem ser, e tem aqueles que tem a deficiência, mas que não busca, mas a gente sabe da necessidade dela (Esmeralda).

Alguns desafios também surgem quando professores não se sentem capazes de trabalhar com o aluno que apresenta deficiência, devido à falta de formação.

Eu particularmente tenho muita dificuldade, porque não tive formação nessa área, então pra preparar eu peço muita ajuda a especialista e ela me dá muita ajuda teórica e procuro atividades, trabalho mais a oralidade, já tive sorte de pegar alunos bons em oralidade, tem um com síndrome de down que ele é muito bom. (MALAQUITA)

A formação dos profissionais da educação deve ser compreendida como uma ação continuada, na perspectiva de redescobrir novos métodos e práticas pedagógicas que venham a atender as necessidades de cada discente com foco no rompimento de barreiras que os impedem de aprender e desenvolver-se social, emocional e coletivamente, nesse contexto destacamos que:

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns ‘especialistas’, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. Todavia, se considerarmos que o atendimento do referido alunado em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementares realizados no geral em habilitação do curso de pedagogia (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006, p. 58).

Contudo a educadora de AEE da instituição ressalta ainda que mesmo com a formação voltada especificamente para o trabalho com deficientes, a realidade e a prática demonstram que cada um desses sujeitos tem suas particularidades, e que muito do trabalho se aprende no dia a dia, a partir da própria prática docente. Cada estudante tem uma história de vida que é única, e pode apresentar uma ou mais deficiências, e cada qual tem suas respectivas formas de aprender, ou seja, não podemos trabalhar a partir de receitas prontas e elas também não são encontradas nos livros didáticos e em cursos específicos de formação.

Logo no começo quem vivenciou isso dentro de escolas viu uma rejeição muito grande porque os professores queriam pra aceitar um aluno com deficiência dentro

da sala, que fosse passado por uma preparação, um formação, e tal. E não é. Você não precisa estar formado preparado para receber um aluno com deficiência porque nenhum é igual a nenhum. E o que é que acontece? A sua prática do dia a dia é que faz você pode ter aprendido. Eu trabalho há anos nesse setor, mas cada aluno novo que a gente recebe é uma vivência nova. É uma vivência diferente. Então a nossa formação é do dia a dia, é na prática, mas claro que a gente pode buscar, estudar mais, né?

Ressalta ainda a importância do diálogo, da troca de saberes, do trabalho em equipe, da troca de experiências, da pesquisa, para promover atividades diferenciadas que forneçam suporte ao educador em sala de aula, assegurando o desenvolvimento social, cognitivo, intelectual do público-alvo através da execução de um trabalho pedagógico voltado à aprendizagem.

Então a gente tanto dar o apoio diretamente ao aluno como a gente pode dar o apoio diretamente ao professor da sala, na troca de ideias, dizendo o que é melhor pra aquele aluno, o que ele tá necessitando. O que a gente precisa fazer junto para construir a aprendizagem daquele aluno. Eu estou aqui pra dar suporte também, sempre que possível eu tô oferecendo atividades aí pra que eles não se sintam também tão só, para que meu trabalho não seja assim diretamente só o aluno e que o professor não sinta esse apoio (Esmeralda).

É nesse contexto de erros e acertos que os profissionais ressaltam que a Educação Inclusiva ainda não é uma realidade concreta, mas que passos importantes já foram dados, seja na inclusão desses alunos nas escolas regulares, seja no olhar que os profissionais da educação têm destinado a esses discentes.

O município de Quixadá trabalhava inicialmente com uma clientela de menos de cem alunos, hoje nós temos mais de quatrocentos alunos incluídos. Ah, quer dizer que agora tem mais pessoas com deficiência? Talvez, antigamente tivesse até mais, só que estes alunos não estavam na escola. Né? Estavam marginalizados, estavam trancados em casa. Eram pessoas que não tinham o direito de estudar. E hoje, não (Esmeralda).

Eu acho que a escola mesmo tendo o número pouco de alunos com deficiência, eles procuram ajudar bastante. Os professores têm muito carinho por eles (Rubi).

É uma caminhada dura, uma caminhada longa, a educação inclusiva ela tem muitos passos, atos de preconceito talvez se tenha mudado ao longo do tempo em relação aos professores, mas ainda tem alunos, tem a própria família que ainda olha assim né? (Esmeralda).

Nesse contexto precisamos ressaltar que algumas vivências de preconceito foram visualizadas no espaço escolar. Há a necessidade de maior interação entre os alunos, poucos se dispõem a auxiliar e manter amizade com os colegas deficientes de forma continuada. Na relação aluno x aluno, fica evidente a falta de entrosamento e solidariedade, a não socialização, e um distanciamento entre eles, distanciando o alcance da verdadeira inclusão, conforme constatamos nas falas a seguir:

A interação é ruim. Todo mundo briga com ele, com o aluno deficiente. Eu briguei com um dos meninos que tava brigando com ele. Eu disse: para menino, deixa de ser chato. Deixa o menino quieto. Só por causa que ele não é igual tu. Só porque ele tem uma deficiência. Aí ele viu que eu não tava gostando e parou. Os meninos fazem *bullying* com ele. Às vezes eu converso com ele, ele conversa comigo. Aí eu fico tentando alegrar ele (Pirita).

Na escola tem alunos com síndrome de down, eles ficam mais perto dos professores que dos alunos, alguns acham até eles fofos. Algumas pessoas da sala falam com eles, mas outros tem vergonha de ter um amigo desse jeito. Eu acho isso besteira, porque eles não fazem mal a ninguém, não tem culpa de ser assim, e ele pode ser diferente de algumas pessoas, mas ele é igual a todo mundo, é uma pessoa com vida e pode ser amigo de todo mundo. Claro se as pessoas quiserem, porque cada um tem sua opinião (Citrino).

Tem uma menina aqui na escola que é um pouco manca, ela tem algum problema no osso e tal, e muita gente já vi fazendo piadinha. Eu já vi muita gente tratando ela de uma forma diferente, como trata outras pessoas. Alunos entre si fazem *bullying*, mas eu acho que os professores eles têm muito carinho com eles. Agora os alunos eles maltratam mesmo (Ametista).

Nas falas fica visível que os educadores já conseguem ter uma compreensão maior sobre a forma de trabalhar com esse alunado deficiente, ainda que encontre desafios estruturais no percurso, mas o restante da comunidade escolar apresenta muita resistência, desfavorecendo continuamente os processos de inclusão. Por essa razão a educadora ressalta que:

Uma escola inclusiva é aquela que acolhe a todos os alunos, que respeita os direitos, participa como um todo, de todas as atividades da escola. É aquela escola que tem um respeito pelo aluno desde a sua estrutura até as atitudes das pessoas dentro da escola. É o tratar bem as pessoas. Desde o porteiro até a última pessoa lá da escola. Ela é inclusiva quando ela tem mudanças de hábitos. Mudança de metodologia. Mudanças de comportamentos. Onde ela possa se transformar. E uma coisa muito interessante não é o aluno que chega na escola que tem que se adaptar a realidade da escola, aquele batente da escola. Quem tem que se adaptar é a escola, pra receber o aluno com deficiência. Isso é uma escola verdadeiramente inclusiva. Que se preocupa com o direito de todos (Esmeralda).

Reafirmamos nesse contexto que uma escola inclusiva dialoga com a perspectiva dos direitos humanos, do contrário uma escola que exclui, fere a dignidade de cada sujeito deficiente que lá se encontra bem como dos demais sujeitos que deveriam ter aprendido a arte de se relacionar e a importância da diversidade. “A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhoria nos programas. No que tange a justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e de aceitação” (Pacheco, 2007 p. 15).

É preciso ainda reafirmar as reflexões de Freire sobre a construção de uma escola inclusiva e democrática, enquanto uma luta social e coletiva, de toda a sociedade, pais,

profissionais, governantes, para que não admitamos qualquer forma de segregação no espaço escolar. [...] Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia [...] (Freire, 2007, p. 36).

8 ESCOLA CIDADÃ: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES

Compreender a educação como algo isento, à parte das relações sociais significa romantizar a educação. Se a política é algo inerente às relações sociais, não dá para compreender a educação fora do contexto social. Precisamos analisá-la como algo que é influenciado e que também influencia; como determinada e determinante social (MATTOS, 2008. p. 8).

O Brasil, historicamente, se caracteriza como um país permeado de desigualdades e exclusão de ordem social, econômica, étnico racial, de gênero e cultural que, conseqüentemente também apresenta suas expressões no espaço escolar, conforme evidenciamos ao longo desse estudo.

Mas é no contexto de aprofundamento do neoliberalismo econômico, que se instalam um maior número de limitações para a concretização de uma escola cidadã, tendo sido evidenciado durante a pesquisa de campo abismos e lacunas sociais para a materialização dessa escola tida hoje como utópica.

Não obstante é nesse contexto de incontáveis limitações que tentamos fornecer reconhecimento aos potenciais da instituição na construção desse caminho para a libertação e a cidadania. Conforme Galeano *apud* Candau, (1995, p. 5): “caminho dez passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte fica dez passos mais longe. Por muito que eu caminhe, nunca a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isto: para caminhar”.

8.1 Fronteiras limitantes: lacunas sociais

A educação em direitos humanos deve ser compreendida enquanto um caminho necessário para a efetivação dos direitos e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, entretanto, a invisibilidade e o apagamento dos direitos nesta sociedade capitalista, apresenta-se como um desafio. É também por essa razão que compreendemos a EDH como promotora da identificação das contradições do capitalismo contemporâneo na incessante busca de afirmar a luta contra as injustiças presentes na sociedade.

É nesse contexto que buscamos dar visibilidade as fronteiras e lacunas sociais empreendidas na pesquisa de campo que dialogam com o cenário macro, de um capitalismo exacerbado, da luta adocedora pela sobrevivência, das relações líquidas e cada vez mais frágeis, dos inexistentes e inexpressivos espaços de partilha do poder e da democracia, que também se refletem no cenário escolar. Além do escasso conhecimento sobre o potencial dos direitos humanos e das frívolas análises sobre a conjuntura brasileira.

8.1.1 Capitalismo como fomentador das Relações Familiares Fragilizadas

Um dos primeiros limites evidenciados para a construção de uma escola cidadã foi a vivência das relações familiares fragilizadas que influenciam diretamente o contexto escolar do alunado. A instituição em seu PPP e na fala dos professores e gestores demonstram o desafio que compreende, por exemplo, o acompanhamento familiar, ressaltando que por vezes esse não ocorre de forma satisfatória.

Sou recente na gestão escolar, porém pelo pouco tempo que vivenciei, o principal problema da educação pública do Brasil é social, nós temos excelentes professores, excelentes materiais pedagógicos, temos recursos didáticos disponíveis, temos uma clientela com potencialidades, mas o que eu sinto a falta é a presença maior da família na escola, que aí seria o outro elo pra realmente consolidar uma educação de qualidade (Topázio).

Tenho uns anos aqui nessa escola, o que percebo que a deficiência na educação, maior aqui é a familiar; eles fazem filas enormes aqui em busca de uma vaga, mas quando o aluno entra na escola os pais não vem pra uma reunião, não participam, não vem atrás de notas, e repercute na educação desses meninos (Olho de Tigre).

É notório o rendimento e o desempenho do aluno que tem o apoio e a fortaleza da família, acompanhando e mostrando a importância da educação para o seu crescimento pessoal e profissional, para que possa atuar verdadeiramente como cidadão crítico e sujeito da sua própria história.

Muitos são os fatores que interferem no aprendizado, sobretudo, os aspectos familiares e econômicos. Sendo assim, faz-se necessário o conhecimento da realidade de cada educando para que a escola possa ter uma ação mais eficaz, percebendo cada aluno na sua individualidade.

Muitas são as expressões da questão social que interferem na realidade familiar, dentre elas violência, uso abusivo de álcool, de drogas, vivências de pobreza e extrema pobreza, trabalho infantil, situações de depressão, suicídio, e esses desafios precisam ser enfrentados coletivamente, não apenas pela comunidade escolar.

Alguns educadores ressaltam em suas falas a necessidade de profissionais do campo de psicologia e serviço social serem inseridos na instituição de ensino, bem como profissionais de outras políticas públicas fornecerem o suporte necessário à instituição:

Os gestores têm que trazer a família para escola, e os profissionais pra trabalhar com essas famílias (Olho de Tigre).

Tá faltando um trabalho extra lá de fora, um suporte, a escola não pode dar conta de tudo (Pedra do Sol).

Contudo, bem sabemos que o diálogo entre as políticas públicas, na perspectiva da intersetorialidade ainda se constitui um desafio a ser superado. A instituição EEF José Jucá, no início do período escolar e a cada reunião bimestral, busca sensibilizar os pais e responsáveis acerca da importância de seus papéis em acompanhar a vida escolar de seus filhos, motivando-os ao estudo e a construção do conhecimento. A escola em sua linha de ação procura ainda envolver toda a comunidade escolar no processo educativo, e construir parcerias na intenção de tornar possível o pleno desenvolvimento do educando.

Ainda assim os profissionais da instituição apresentam diversas situações conflitantes que demonstram a sobrecarga e os inúmeros desafios que a instituição precisa lidar no dia a dia, conforme as falas a seguir:

Na escola temos casos de adolescentes grávidas, depressão. As famílias deixam tudo pra escola resolver. Somos sobrecarregados. As principais dificuldades da escola são em relação à família (Safira).

O aluno chega com a carga emocional muito grande de casa e mediar as situações que chegam não são fáceis. Uma aluna minha chegou na escola depois de muitas faltas, eu perguntei porque ela estava faltando e disse que ligaria para a mãe dela, porque eu queria saber a verdade. A aluna me respondeu dizendo que não estava vindo porque a mãe havia se separado do padrasto, tinha virado alcoólatra e deixava ela trancada em casa (Pedra da Lua).

A coordenação da escola pediu para eu acompanhar os alunos faltosos, liguei pra mãe e ela nem sabia que a filha estava faltando. Disse que havia viajado e a menina estava na casa do namorado. “Uma vez um pai falou: eu vou matar ele, se referindo as notas baixas do filho. Mas nunca se deu o trabalho de acompanhar o histórico escolar no filho (Safira).

Através dos relatos é possível perceber que muitos desafios e expressões da questão social são de ordem econômica e mudança de valores que circundam a contemporaneidade. No entanto, diante de um cenário de fragilidades da realidade social os educadores têm buscado justificativas para compreender a “crise educacional”, e no geral os relatos culpabilizam as famílias que “são distantes da escola e da vida escolar dos filhos”, “a família que não impõe limites”, “os pais que são ausentes e não participam do

acompanhamento, jogando toda a responsabilidade para a escola”.

Porém, todas essas justificativas são apenas pontas de *icebergs* para uma problemática que é estrutural. No senso comum do universo escolar, parece que já foi naturalizado o discurso de culpabilização das famílias enquanto instâncias fragilizadas que não fornecem o devido suporte ao alunado.

Na contramão do pensamento predominante, é preciso analisar a conjuntura social a partir da organização histórica da família que foi se modificando ao longo do tempo, com novas atribuições de papéis, não deixando de ter seus limites em cada contexto histórico. Mas é importante também refletir sobre os impasses do campo econômico e da conjuntura sociopolítica na educação escolar e na organização familiar.

Consequentemente qualquer movimento que procure desvelar a relação entre família e escola deve retomar a análise do cenário conjuntural e dos conflitos que nele coexistem, posto que, nem a família e nem a escola são estáticas, não existem e/ou se constituem em um campo de neutralidade. Ambas são instituições contextualizadas a um determinado tempo histórico (NEDER, 2002).

O Brasil é historicamente demarcado por um cenário de profundas desigualdades, no campo social e econômico, expressos por meio do estímulo ao individualismo, à competitividade, suscetibilidade à exploração, e à pauperização da grande massa populacional. Simultaneamente, apresenta um cenário de desenvolvimento gradual, permeado por inúmeros avanços tecnológicos que geram riquezas para um número irrisório de sujeitos que compõem a elite dominante brasileira.

Esses avanços exigem ainda uma força de trabalho que será composta pela classe trabalhadora do país, já que precisam vendê-la em troca de sua sobrevivência, deflagrando uma verdadeira “guerra”, com vistas à inserção no mundo do trabalho a qualquer preço, inclusive de forma precarizada e sem direitos trabalhistas.

É nesse contexto de profundas desigualdades e de violação de inúmeros direitos que as relações sociais expressam em seus valores e fundamentos as bases fragmentadas da sociedade capitalista. Uma das educadoras gera uma reflexão inicial sobre isso ao ressaltar, por exemplo, que alguns pais deixam de ir à instituição por uma questão básica de sobrevivência:

Os pais não participam das reuniões. Mandam até os vizinhos fazer matrícula. Se for durante o dia não pode vir pra reunião, à noite também não. O pior é que não é só na escola pública, mas na privada também tem pai jogando a responsabilidade para a escola. Mas também é questão de sobrevivência, pai, mãe trabalha e os meninos ficam por conta deles mesmos (Safira).

Além desse contexto de submissão excessiva ao mundo do trabalho que não permite as famílias ofertarem tempo de qualidade aos seus filhos, temos a saída da mulher para o mercado de trabalho, deixando de ser parte do privado e passando a integrar o público, tendo assim que terceirizar o cuidado e a educação dos filhos, para conseguir sustentá-los nessa sociedade capitalista. Produz-se desse modo lacunas na criação dos filhos, uma vez que historicamente coube à mãe assumir de forma quase integral o papel de cuidadora e educadora e agora ela passa a ser a mãe trabalhadora e também provedora, não franqueando do mesmo tempo que outrora detinha.

Ademais temos diversas expressões complexas como o desemprego estrutural, que pode desencadear vivências de pobreza extrema e as violências variadas, uso abusivo de substâncias psicoativas, depressão e diversas outras expressões de questão social.

Muitas famílias estão se desfacelando com a pauperização, sobrevivendo em condições subumanas, acometidas por inúmeras violações, já que o Estado mina cotidianamente às expectativas de superação desse estado de pobreza.

Essa barbárie social impacta diretamente em condições objetivas e subjetivas de cada um dos membros das famílias, e alguns destes que também estão inseridos no espaço escolar carregam as marcas dessas expressões.

Vemos frequentemente filhos desamparados em todas as formas e intensidades, precisando, até mesmo, desempenhar papéis econômicos que são peculiares aos seus genitores, para contribuir com o sustento da família.

Em outras ocasiões visualizamos filhos desamparados, fazendo uso excessivo de equipamentos tecnológicos, sem interação qualitativa familiar nos raros momentos que deveriam estar juntos, cada qual de frente a sua tela de computador ou *smarthphone*.

Os relacionamentos têm se dado de forma virtualizada, por mensagens, por curtidas, sem a sensação do toque, carinho, da face a face. Crianças já não dialogam, não brincam, são escravos dos meios tecnológicos. Vemos o surgimento de pais reféns do amor dos próprios filhos, tornando-se permissivos em demasia.

Visualizamos claramente a falta de limites, quanto ao tempo de uso desses equipamentos, mas também uma falta generalizada em outros âmbitos. Os pais, por diversas razões expressam dificuldades em dizer não, impor limites, dar afeto, estabelecer responsabilidades, não compreendendo que essa dinâmica faz parte da proposta de educar de forma comprometida para a formação humana.

Temos ainda vivências de restrição à liberdade, redução da autonomia e da autodeterminação, redução de capacidades, fragilização dos laços de convivência, rupturas de

vínculos, e outras tantas situações.

São inúmeras famílias que na verdade não estão submetidas apenas a uma vulnerabilidade econômica, mas também social, de inúmeras privações, que hoje tem sido adotada para a construção de indicadores mais amplos. Como pontua Yazbek (2001).

Um somatório de situações de precariedade, para além das precárias condições socioeconômicas (como indicadores de renda e escolaridade ruins) [...]. São considerados como elementos relevantes no entendimento da privação social aspectos como a composição demográfica das famílias aí residentes, a exposição a situações de risco variadas (como altas incidências de certos agravos à saúde, gravidez precoce, exposição à morte violenta etc.), precárias condições gerais de vida e outros indicadores (YAZBEK, 2001, p. 21).

A fragilização dos vínculos afetivos, tanto os relacionais como os de pertencimento, são situações comuns no contexto familiar, decorrentes também de discriminações etárias, étnicas, de classe, religiosas, de gênero ou por deficiências. Todo esse panorama de corrosão tem contribuído decisivamente para que as famílias não consigam ofertar o devido suporte aos seus membros, em todos os âmbitos, incluindo o educacional.

O Estado não raras vezes permanece alheio às expressões que as famílias enfrentam em seu cotidiano. Contudo, é preciso reafirmar que essas expressões refletem diretamente a ineficiência estatal na promoção do bem comum, que paulatinamente tem o fragilizado e tornado ele obsoleto aos olhos da grande massa populacional.

Nesse contexto é preciso destacar ainda que a miséria estrutural não deve colocar toda a sobrecarga no componente familiar, pois temos outras instituições de socialização importantes que devem fazer parte do quadro mais amplo da sociedade no enfrentamento do sistema.

A família é apenas uma das instâncias de resolução dos problemas individuais e sociais. Os serviços públicos devem ser flexíveis para responder de forma diferenciada às diversas formas de apresentação dos problemas locais. Apenas aqueles a quem interessa esconder os conflitos de classe social, de raça e sexo, negar a relação fundamental dos problemas pessoais com a forma de organização do Estado e da economia, bem como diminuir a importância das lutas dos movimentos sociais e dos partidos políticos, é que busca colocar a família como centro absoluto da abordagem dos problemas sociais (VASCONCELOS, 1999, p. 13).

Em muitos momentos visualizamos as famílias no centro das políticas de proteção social atoladas em um cenário de crise, de retração estatal, assumindo sozinha a responsabilidade da proteção social antes garantida pelo Estado. Em função disso, no debate sobre o papel das famílias é preciso que a gente possa:

[...] transcender o mito de sua capacidade “natural” de educar os filhos. Tal mito ainda permeia os planos públicos de atenção às famílias, bem como as atitudes e

procedimentos de profissionais e instituições e, em particular a escola, na suposição de que os pais e as mães detêm informações e habilidades que, muitas vezes, não têm (SZYMANSKI, 2007, p. 18, grifos do autor).

Essa ideologia implantada pelo sistema capitalista diariamente através dos diversos meios de persuasão tem levado ao desmonte dos padrões de proteção social público, que hoje já acontecem de modo pontual, restrito, focalizado e fragmentado, ao contrário do que já ocorreu no passado no qual esse sistema de proteção social constituía um precioso patrimônio conquistado pela classe trabalhadora e pobre do país mediante suas lutas históricas.

Compreendemos assim que as inúmeras desigualdades impõem sacrifícios e renúncias para todas as famílias no desempenho dos seus papéis sociais, e muitas dessas famílias possuem escassas possibilidades e diversas limitações, por essa razão acreditamos na luta diária de fortalecimento do Estado e promoção das políticas públicas como promotoras do fortalecimento das famílias, dos direitos sociais e conseqüentemente dos direitos humanos.

É necessário que as instituições, como é o caso da escola, forneçam ainda suporte para que as famílias resgatem e compreendam o seu papel diante desse contexto de mudanças. Busquem pistas da interlocução, reflexão, diálogo, interação, pesquisa, socialização e a tomada de decisão do assunto, por meio de encontros, projetos, colaborando com a retomada do papel familiar na formação humana. Logicamente a efetivação desse relacionamento dialógico com as famílias requer formação continuada e qualificação de seus profissionais.

Torna-se ainda inadiável e indiscutível a necessidade de se operarem mudanças estruturais no campo econômico, sem as quais as expressões da questão social no Brasil não têm chances de serem superadas ou sequer minimizadas, haja vista que, para essa superação é necessário transformar a estrutura política e econômica do país.

8.1.2 Grêmios Estudantil e o Exercício Democrático

Outro limite evidenciado para a construção de uma escola cidadã foi a inexistência do Grêmios Estudantil na instituição EEF José Jucá, pois ele se constitui em um dos pilares de fortalecimento de uma escola democrática.

Uma das ações pragmáticas propostas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é justamente: “incentivar a organização estudantil por meio de grêmios, associações, observatórios, grupos de trabalhos entre outros, como forma de aprendizagem dos princípios dos direitos humanos, da ética, da convivência e da participação democrática

na escola e na sociedade” (PHEDH, 2007. p. 34), e ainda:

propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos (PHEDH, 2007. p. 35).

De modo geral os alunos ressaltam que não possuem grêmio, mas construíram um grupo formado por alunos do 9º ano, que se denomina Conselho:

A gente organiza eventos, tem o Instagram da escola, a gente divulga aniversários, alguns informativos da escola. A gente chama isso de conselho (Quartzo).

A gente faz parte do conselho da escola, tipo a gente tem um grupo de alunos que faz evento para arrecadar dinheiro, de formatura, para não deixar a escola muito tipo sem evento para fazer, a gente fez um “*dance neon*” envolveu toda a escola (Rubi).

Eu era quando eu cheguei, fui uma das representantes. Mas tudo era relacionado a formatura e eu sai! (Jade).

A gente não tem grêmio. Mas tem um grupo de alunos do 9º ano, dois representantes de cada nono ano que faz atividades sobre temas diversos, tipo cinema e coisas do tipo, para não ficar só em sala de aula. Às vezes tem aluno que desgosta da escola se não fizer nada (Coral).

Conforme podemos inferir das falas dos discentes o Conselho tem como principal função organizar os alunos do último ano do ensino fundamental para que pensem iniciativas de arrecadação de dinheiro que possa contribuir com a festa de formatura. Nesse sentido realizam vendas, cinema, festas, com o propósito exclusivamente financeiro e a partir disso contribuem para movimentar a escola, já que eles mesmos ressaltam que essa é a forma encontrada para estimular novas atividades para além da sala de aula.

Contudo, evidenciamos que esse é um papel limitado, pois a proposta do Grêmio Estudantil vai além da função estabelecida nesse Conselho, já que possibilita a construção de uma gestão democrática e participativa, em que os alunos se aproximam da vida escolar e também da comunidade, por meio de projetos nas diversas áreas, dentre elas cultura, esporte, social e política, não se limitando apenas a arrecadação de fundos, mesmo que esse seja também um dos papéis que incumbe ao Grêmio.

É importante ainda destacar que o significado do Grêmio, enquanto ferramenta participativa e coletiva contribui para a materialização das reivindicações dos estudantes, como espaço privilegiado para empreender o espírito democrático, desenvolver a consciência crítica, a ética e a cidadania. Além disso, o Grêmio tem um papel histórico no cenário brasileiro.

Os Grêmios Estudantis compõem uma das mais duradouras tradições da nossa juventude. Pode-se afirmar que no Brasil, com o surgimento dos grandes Estabelecimentos de Ensino secundário, nasceram também os Grêmios Estudantis, que cumpriram sempre um importante papel na formação e no desenvolvimento educacional, cultural e esportivo da nossa juventude, organizando debates, apresentações teatrais, festivais de música, torneios esportivos e outras festividades. As atividades dos Grêmios Estudantis representam para muitos jovens os primeiros passos na vida social, cultural e política. Assim, os Grêmios contribuem, decisivamente, para a formação e o enriquecimento educacional de grande parcela da nossa juventude. O regime instaurado com o golpe militar de 1964 foi, entretanto, perverso com a juventude, promulgando leis que cercearam a livre organização dos estudantes e impediram as atividades dos Grêmios. Mas a juventude brasileira não aceitou passivamente essas imposições. Em muitas Escolas, contrariando as leis vigentes e correndo grandes riscos, mantiveram-se as atividades dos Grêmios livres, que acabaram por se tornar importantes núcleos democráticos de resistência à ditadura (PARANÁ, 2010, p. 5).

Quando questionados sobre a possibilidade de construção de um Grêmio Estudantil na instituição, os alunos revelam:

Acho que seria legal ter grêmio porque pode trazer novas coisas pra escola. Ajudar alguns alunos (Coral).

Eu gostaria que tivesse. Porque os alunos podem mostrar sua opinião e ser escutados pelo menos uma vez no ano, quando tivesse as eleições do grêmio. Porque durante o ano todo não se fala sobre as opiniões dos alunos (Cristal).

Essas falas demonstram que o alunado compreende a importância e a necessidade dessa ferramenta, enquanto instrumento democrático para manter um diálogo horizontal com a gestão da instituição, além de visualizar a possibilidade de construção de novas perspectivas junto ao ambiente escolar.

Silva afirma que, historicamente, o estudante tem sido um segmento social revolucionário, modificador de padrões sociais e culturais. Sempre nos grandes movimentos da história da humanidade a sua presença foi decisiva [...] (SILVA, 2008, p.02).

É nesse contexto que compreendemos o Grêmio enquanto ferramenta significativa para fomentar um debate plural, de reivindicações coletivas e de exercício da cidadania.

Em todo lugar sempre tem algo importante a ser melhorado ou construído. Participar é importante para poder transformar. Se não estamos satisfeitos com alguma coisa, podemos propor alternativas e participar de sua transformação. Se estamos com alguma proposta pertinente, podemos participar na sua divulgação e contribuir para que outras pessoas aprendam com a nossa experiência. Isso é cidadania. Sendo um espaço aglutinador da juventude, é ela em si o espaço central e privilegiado para formação de lideranças e promoção de cultura cívica (SILVA, 2008).

Reafirmamos assim que a escola EEF José Jucá, por intermédio de seus gestores e corpo docente, deve proporcionar aos estudantes a compreensão e a formatação de uma

proposta de Grêmios Estudantis, em que o alunado esteja empenhado na resolução dos conflitos e problemas da escola, na organização dos processos e na participação coletiva por meio da necessária consciência e relevância do papel do grêmios na construção de uma nova escola que fortalece a sua comunidade.

É mister ressaltar que não basta à existência de leis que estabeleçam a proposta de uma gestão democrática como um princípio, se não tivermos uma comunidade disposta a construir sua efetivação. Embora esteja sendo amplamente difundida no meio educacional, a participação da comunidade ainda se constitui um limite para a construção de uma escola efetivamente democrática. Dal Ri (2004, p. 171) destaca que “[...] não há que esperar a revolução para travar a luta de classes na escola. É importante ampliar espaços para a democracia no seu interior”.

Entretanto, mesmo que essa conscientização coletiva demonstre fragilidades, devemos compreender que essa mudança de comportamento é processual e gradativa, e que hoje, já podemos contar com um grupo de pessoas engajadas na educação verdadeiramente cidadã.

Nesse sentido é oportuno citar Saviani (1996, p.50) ao enfatizar que: “[...] se não nos é dado criar as novas instituições, independentemente das atuais. Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção dos novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais”.

8.1.3 Desafios da Docência

O (A) educador (a), por definição, é alguém que elabora utopias. Qual seria o seu papel, se não for capaz de imaginar conjuntamente, com os outros ‘atores sociais-educandos’, um mundo melhor? O [A] educador [a] em direitos humanos é por natureza, um ser que cria esperanças. Não poderia ser de outra maneira (MAGENDZO, 1989 *apud* MORGADO, 2001, p. 79).

Falar dos desafios que impactam a docência transita, necessariamente, por discutir a valorização social da profissão. Baixa remuneração, ausência de infraestrutura básica, condições precárias de trabalho, superlotação das salas de aula, formação docente deficitária e sobrecarga, são alguns dos confrontos que se apresentam no cotidiano dos educadores brasileiros.

Alguns professores da instituição EEF José Jucá, expressam esses desafios em suas falas:

Pra mim como profissional, professor, pesquisador, educador, tudo ao mesmo tempo que nós somos, e é isso que torna nosso papel bastante cansativo, porque você

precisa ser tanta coisa ao mesmo tempo, ser psicólogo, dentista, até dentista!?, policial, apartando briga direto (Granada).

Às vezes eu fico pensando se vale a pena eu deixar minha filha em casa, pagando uma babá para cuidar dela, para estar aqui nessa escola, ganhando um salário baixo, cuidando do filho dos outros, muitas vezes alunos que não querem nada da vida, enquanto eu poderia estar educando e dedicando tempo de qualidade a minha filha (Pedra do Sol).

Temos alunos que chegam aqui no 6º ano sem saber escrever o próprio nome. Não entendo como chegamos até aqui e empurramos esse aluno durante todos esses anos. Até no 9º ano tem aluno que escreve o nome todo com letra minúscula. E deixamos, porque não temos como alfabetizar esse aluno aqui (Safira).

Vivemos no ativismo. Lotamos “25 horas” do nosso dia (Turmalina).

Os pais não vêm para as reuniões quando a gente pede, mas se acontece algo que os alunos se sentem injustiçados pela forma como a gente trata uma situação eles aparecem, cobrando do professor uma explicação. Outro dia a mãe veio perguntar quem era eu pra mandar a filha dela resolver o conflito com outra aluna fora da sala de aula. Como se eu tivesse incentivando a violência entre elas. Mas não era nada disso (Pedra da Lua).

Conforme podemos evidenciar nas falas e analisando o panorama mais geral da educação brasileira, vemos frequentemente situações de desvalorização profissional, excesso de jornada de trabalho, violência e falta de recursos, que impactam no rendimento escolar do aluno, mas também na saúde física, mental e emocional dos professores.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências para as quais não se sente preparado. Muitas vezes os trabalhadores docentes são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Temos hoje ainda educadores submetidos a intensas jornadas de trabalho com o objetivo de complementar a renda, que se constitui como uma estratégia de sobrevivência, preenchendo de forma excessiva sua carga horária, com mais aulas do que o indicado, gerando problemas de saúde, alguns graves, oriundos do ativismo e estresse diário.

Os baixos salários, a desvalorização social, a indisciplina dos alunos, o controle burocrático do Estado, a violência na escola, o desafio de ser considerado responsável pela não aprendizagem dos alunos e tantos outros fatores de ordem social, econômica e política são exemplos que desmotivaram a categoria de professor (SOUZA, 2011, p. 3).

A defasagem do aprendizado é outra questão que sofre interferência direta desse ritmo do sistema capitalista de sobrecarga excessiva, com um exorbitante número de alunos por turma e muitas vezes sem o devido suporte familiar. Visualizamos um significativo número de educandos que avança para as próximas séries sem ter conhecimentos básicos e

que são pré-requisitos para novas aprendizagens.

E o papel do professor vai desvanecendo nesse processo, que se vê limitado e sem muitas possibilidades de intervenção qualitativa, sendo obrigados em diversas ocasiões a seguir o ritmo do sistema, que impera pela quantidade em detrimento da qualidade.

Pereira (2007, p. 90) nos adverte que: “quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor torna-se um mero dador de aulas”.

A sobrecarga de trabalho aliada as condições precárias e a defasagem da educação de modo macro, que interferem diretamente no processo de ensino aprendizagem, também são evidenciadas pelo corpo discente:

Tem professores aqui que são meio estressados, não tem paciência com a gente, nós somos uma sala muito numerosa. Quarenta e cinco alunos. E a sala é pequena. Muito quente. E tem alguns que não tem paciência. São muito estressados (Ágata).

A gente passa o ano todinho se esforçando, o ano todinho fazendo trabalho por cima de trabalho... pra uma pessoa que falta o ano todinho, só vem fazer a prova e no final de ano passar... é injusto, não é?! Eu acho injusto! (Jade).

A sobrecarga do dia a dia apoiada pelo sistema, tem interferido diretamente na saúde mental dos educadores e da comunidade escolar, aliado a isso a violência tem amedrontado professores que não raras vezes precisam lidar com posturas agressivas do alunado e de suas famílias, se sentindo impotentes para transformar algumas realidades. Muitos professores se veem sozinhos para essa atribuição tão complexa que é a de gerenciar os processos de ensino e aprendizagem e as demandas de conflitos internos e externos.

A falta de infraestrutura básica e o auxílio para questões cotidianas, como a formação continuada, a falta de parceria para a realização de projetos, o apoio especializado para a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais, tem gerado relações interpessoais cada vez mais desafiantes. Nas falas dos sujeitos da pesquisa foram evidenciados alguns desgastes na relação professor - aluno:

Tem aluno que não respeita o professor (Citrino).

Às vezes o professor passa a noite estudando o assunto, que não entendo direito, e quando chega aqui os alunos não querem nada (Jaspi).

Eu fico muito irritada quando eu vejo um aluno desrespeitando o professor, porque ele tá lá dando o seu máximo, se dedicando para ensinar, e você tá fazendo hora, eu corto logo, e digo “pessoal é sério vamos parar por aí...” (Rubi).

Quem tem que mudar mais é nós. Entendeu? Alguns alunos colaboram. Alguns não. Aí como a gente não colabora muito, o professor vai pra parte da ignorância (Ágata).

Eu acho muito injusto, porque, tem uns alunos que ficam falando que, “ah os professores preferem mais eles do que a gente”, mas não é assim que funciona; é porque eles vão lá para trás, querem brincar, mexer no celular, então os alunos que querem prestar atenção na aula e eles acham ruim porque nós presta atenção na aula, professores explicam para todo mundo né, mas tem os alunos que se destacam, aí eles acabam desrespeitando os professores (Rubi).

É importante destacar que o aspecto relacional professor-aluno no processo de ensino é um dos fatores determinantes do sucesso ou não desse processo. Quando o educador se distancia dos alunos ou age de forma impaciente e frustrada devido ao esgotamento físico e/ou psicológico, por exemplo, os processos de ensino se tornam mecanizados, desinteressantes e desestimulantes.

Na contramão quando os alunos agem de forma truculenta e até mesmo violenta, com a falta clara de limites, percebemos reflexos disso na vida escolar, sobrecarregando o docente na tentativa frustrada de contribuir com a formação da personalidade e do caráter em detrimento dos conteúdos a serem trabalhados em sala.

Chalita (2004, p. 10) nos lembra que, “por melhor que seja a escola, por mais bem preparados que estejam seus professores, nunca vai suprir a carência deixada por uma família ausente”.

Além disso, foram evidenciados no espaço escolar contradições no que se refere as relações meritocráticas, porque no contexto de sobrecarga, os próprios docentes já estabelecem o perfil do aluno ideal, inteligente e os que não se enquadram nesse padrão são renegados.

O papel do professor é muito importante, alguns alunos não querem nada. Mas tem outros antenados. Inteligentes (Safira).

É importante destacar que meritocracia escolar é uma das principais ferramentas dentro do sistema capitalista que contribui para perpetuar e legitimar as desigualdades sociais impostas por esse sistema. A crença de que na escola o sucesso depende somente do próprio aluno é visível nas sociedades ocidentais. Classificar os alunos em relações dicotômicas como: “burros e inteligentes” “comprometidos e esforçados, e desleixados e sem interesse” é mais comum do que supomos no interior do sistema escolar.

Ser plenamente conscientes dessa exclusão muitas vezes presente nas escolas, espelhada em práticas de hierarquização com base nas estruturas sociais mais amplas, torna mais claro o seu repúdio, pois o desejo seletivo de classificar as pessoas, de olhar para elas a partir de um contexto meritocrático, sem considerar as diversas nuances da vida e que interferem no processo de ensino aprendizagem, é ser negligente com a sociedade que temos e a que queremos, a que buscamos transformar.

As hierarquias sociais e escolares, que além do pano de fundo meritocrático tem também recortes de gênero, de distinções socioeconômicas e desigualdades sociais que estruturam o mundo ao nosso redor, é visivelmente presente no discurso dos alunos que atuam na construção e reconstrução dessas hierarquias, demarcando diferenças, aproximações e distanciamentos, definindo os lugares de cada sujeito, e o que cada um deles merece com base no próprio comportamento e desempenho escolar, especialmente o quantitativo, que demonstra que quanto maior a nota, mais comprometido e inteligente um aluno seria, conforme evidenciamos na fala a seguir:

Tem alunos que querem ser os principais em certas coisas, querem ser chamados pra evento, mas não fazem por onde, entendeu? Aí eles querem cobrar, dizer que é direito deles né, só que acaba não sendo, porque eles não se esforçam para nada. Tipo, se você se comporta, se você se esforça, se você tira nota boa, você tem o mérito de ir para eventos fora da escola (Rubi).

Os discentes relatam ainda vivências de não acolhimento pelos docentes, e a limitação da liberdade de expressão em sala de aula.

Com o professor não temos liberdade. Os alunos conversam entre si mesmo. O professor não dá liberdade. Eles acham que, tipo, eles sempre pensam muito como eles foram no passado e como eles querem que a gente seja agora. Na minha época os alunos eram assim... (Cristal).

Uma nota de zero a dez que eu dava nessa escola, eu dava 1, e esse 1 é porque aqui tem muitos professores bons, mas também tem muitos que não estão nem aí. Alguns se dedicam ao trabalho deles. Se dedicam e também fazem o possível para ensinar os alunos. Mas tem muitos que não estão nem aí, bota atividade na lousa e não explica, para eles tanto faz como tanto fez, o dinheirinho tá no bolso dele todo mês, pra eles tanto faz, quem vai perder é nós, não é eles (Onix).

A maioria dos professores querem muito bem os alunos. Querem que os alunos se deem bem na vida, mas tem alguns que não gostam de saber da opinião dos alunos, não gostam muito de ouvir (Citrino).

Esses relatos nos lembra a concepção bancária idealizada por Freire que concebe a educação enquanto negadora do diálogo, à medida que na prática pedagógica prevalecem poucas palavras, já que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68). É mediatizados por essa concepção, que identificamos que o desobediente nunca é o educador, e sim, o educando, é este que precisa ser ensinado a não violar as regras previamente estabelecidas.

Essa concepção compreende que o professor irá “depositar”, daí o termo: “bancária”, os conteúdos nas cabeças dos discentes, como se fossem recipientes a serem

preenchidos. É nesse tipo de educação vertical e autoritária que visualizamos a face da opressão, porque ela não se constitui enquanto ferramenta de libertação e conscientização, e muito menos enquanto promotora dos direitos humanos.

Em um dos relatos é visível também que os próprios educadores foram ensinados por esse método, e buscam perpetuar essa idealização no cenário contemporâneo. Esse autoritarismo, que afirma o que os educandos devem e podem fazer, sem espaço para a realização de críticas e poucas reflexões, se constitui na verdade como “puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101).

Alguns alunos chegaram a relatar que receberam orientações e recomendações para camuflar suas visões sobre a instituição de ensino, especialmente a parte estrutural.

Os professores, alguns falam: Ei tu mente viu, lá? Tu vai ter que mentir. Até os meninos lá na sala estavam dizendo, tu não fala a verdade, tu fica meio que calada. Mas como eu sou boca aberta, falo mesmo. Ficar guardando as coisas, assim, né comigo não. Agora nem era minha hora de vir. Minha chamada ainda tá longe, eu acho. Eu tava conversando com o professor, olhe quando chegar minha vez na chamada, eu que vou. Eu vou, e vou contar tudo. Vou mentir nada. Aí nem tava na minha hora. Ninguém queria vir lá na sala. Quer não? Pois eu vou. Vou mesmo. E eu falo mesmo (Ágata).

Eu vim na fé. Sou nem baú para esconder coisa (Onix).

Ainda conforme Paulo Freire (2000) a inexperiência democrática está vinculada diretamente à nossa herança histórica que oportunamente se sustenta na prática pedagógica até os dias atuais. Refletindo um pouco sobre essa herança histórica é perfeitamente compreensível as motivações da instituição de não possibilitar que os corpos se libertem e se humanizem, pois manter os educandos despolitizados auxilia na solidificação de seus corpos inconscientes e na perpetuação da educação bancária.

A própria estrutura física da instituição, as cercas, os muros, as posições dos alunos nas salas de forma enfileirada, para manutenção da ordem, como Foucault (2009) ressalta, já aguardam os educandos para moldá-los, discipliná-los e dizer a eles como seus corpos devem se comportar.

Aos sujeitos não é possibilitada a livre expressão, do pensamento e da palavra, reproduzindo o *status quo* de uma sociedade que até hoje é caracterizada pela ausência de diálogo, da reflexão, da conscientização e da ação. Todavia, Bolzan (2002) ao refletir sobre a prática docente, reafirma que ela deve se dar de maneira compartilhada e contínua:

Refletir sobre a prática pedagógica parece ser um dos pontos de partida, pois compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma

compartilhada implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano escolar, local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de sonhos e desejos, de encantos e desencantos, de atividade de reflexão, de interação e de mediação nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes etc, numa ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia (BOLZAN, 2002, p. 27).

Na contramão dessas limitações e relações complexas evidenciadas no espaço escolar, e apesar dos inúmeros desafios vivenciados, alguns professores, alunos e gestores ressaltam existir uma relação de proximidade, compromisso e afeto entre os membros da comunidade escolar.

Os professores deixam a gente se expressar, quando um aluno tá triste o professor percebe, vai na carteira e pergunta o que foi. Eles apoiam bastante. Eles ajudam. A nossa relação é muito boa (Quartzo).

A gente é muito unido com nossos professores, a gente tem um vínculo muito forte, eles nos respeitam a gente os respeita. Nossos professores são muito de boa, eles procuram mesmo ajudar tanto no pessoal, como na escola mesmo (Rubi).

Temos uma quantidade elevada de alunos, porém nós não temos problemas com os alunos em si, a relação entre professor e aluno aqui ela é harmoniosa e nós não temos, praticamente, não existe grandes conflitos aqui nessa escola (Malaquita).

Qualquer projeto que você proponha tem adesão da comunidade escolar e sai bem feito, inclusive nossos professores eu tiro o chapéu por que fazer um projeto e sair bem feito com a escassez de material que nós temos é praticamente um milagre que eles fazem, e não fazem de qualquer jeito não, fazem com excelência (Topázio).

O compromisso com o outro está diretamente relacionado ao desejo político de contribuirmos efetivamente para a construção de uma sociedade e de uma escola democrática, com a maestria de lidarmos com as diferenças, com o pluralismo de ideias e ações, e de assumirmos nossos preconceitos e nosso conservadorismo histórico.

Logicamente esse se constitui um desafio urgente, complexo, e necessário para os educadores, que precisam inclusive reconhecer e renegar a herança histórica de educação bancária a qual todos fomos submetidos para pensar novas possibilidades de uma pedagogia crítica, reflexiva e libertadora. Libâneo nos esclarece ainda que:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o quê e como mudar (LIBÂNEO, 2004, p. 76).

A construção de uma prática coletiva, mediatizada por um sentimento de solidariedade, respeito e vínculo afetivo entre professores e alunos, bem como com toda a comunidade escolar, é um passo importante nessa longa estrada, até mesmo porque existem

outros limites apontados pelos docentes da instituição que precisam ser superados:

Eu queria que os políticos, eles olhassem pra educação com olhar de amor, e não com olhar político. E eu ainda sonho com um dia em que a política não faça intervenção na educação. Porque o que a gente vê às vezes é uma pessoa que é convidada para gerenciar uma escola, em que ela nem da educação é. Então eu acho que não era pra ser assim. Eu acho que a Educação era pra ser pessoas da Educação, pessoas que vivenciam, pessoas que já tinham um trabalho, independente do partido. Eu não sou partidária, eu sou política. Eu sonho com o dia em que a política não coloque a mão na educação, como ela sempre colocou. E aí nós temos no nosso Quixadá, uma educação que ela funciona de quatro em quatro anos como uma educação renovada. Isso não existe. Isso não caminha. Educação tem que ser um processo de continuidade (Turmalina).

Em cidade, (município pequeno), educação é uma segunda prefeitura. Tira e coloca no poder (Olho de Tigre).

Precisa-se de mais apoio externo e infelizmente temos uma deficiência muito grande (Malaquita).

As relações de poder que se materializam no cotidiano das escolas públicas estão intimamente relacionadas às questões de ordem política, especialmente no interior do país, e se constituem como um verdadeiro desafio a ser superado. Conforme Mendonça (2001), “para o político profissional, ter o diretor escolar como aliado político é ter a possibilidade de deter indiretamente o controle de uma instituição”.

Não é raro visualizar escolas brasileiras gerenciadas por gestores com perfis autoritários e patrimonialistas, que dificultam substancialmente os processos de participação, de reflexão coletiva e de democracia.

A despeito de os sujeitos da instituição EEF José Jucá apontarem falhas no que concerne a gestão da instituição, foram visualizadas que estes comprometem-se com o diálogo e a participação da comunidade escolar, demonstrando que tais falhas poderão ser superadas a partir de uma reflexão crítica após o contato com os achados da pesquisa.

De modo geral os educadores e discentes ressaltam que apesar das limitações compreendem que algumas ações podem ser feitas para superar o quadro de ingerências comunicacionais, como a implantação de um grêmio estudantil, a aproximação da família e das demais políticas públicas, a consistência na execução dos projetos propostos, dentre outras ferramentas. É indispensável que possamos romper com aceitação de que tudo é natural e nada pode ser mudado.

[...] é preciso que haja um empenho permanente, esforçado, continuado, perseguição de objetivos. É uma caminhada que encontra obstáculos, resistências: o novo brota do velho, mas não espontaneamente; brota vencendo a resistência do velho [...] (GADOTTI, 1992, p. 90).

É fundamental apontar ainda analisando de forma macro o caso brasileiro, que precisamos substituir a indicação, o favoritismo e o clientelismo político, e contar com a eleição de gestores com perfis democráticos, que viabilizem a abertura para participação da comunidade escolar e, ao mesmo tempo, que tenham conhecimento técnico sobre gestão, em prol do alicerce da gestão democrática comprometida com os direitos de todos.

8.1.4 Direitos Humanos e Análise de Contexto: Uma conotação superficial

Durante a imersão no campo, foi possível abalzar fragilidades no que concerne ao debate sobre os direitos humanos. Alguns temas relacionados são trabalhados em sala, como por exemplo: racismo, trabalho infantil, pessoa com deficiência, todavia grande parte deles é realizado a partir de uma pesquisa na internet, que deve ser entregue posteriormente de forma escrita, fragilizando especificamente os momentos de debate coletivo.

Sobre direitos humanos os professores fazem trabalhos. Passam pesquisas (Opala).

As nossas professoras abordam assuntos mais ou menos nos dias de comemoração. Sobre os trabalhos ela faz a cópia de alguma coisa e coloca os alunos em dupla, aí ela passa o trabalho. Eu não gosto de fazer trabalho, porque eu tenho muita preguiça. Mas sobre os direitos humanos os professores poderiam fazer um mini debate ou sei lá, você ler o que você acha, dar suas opiniões, isso seria muito bom, você poder expressar o que você acha sobre aquilo, os seus valores sobre aquilo, tipo uma coisa simples que poderia mudar alguma coisa. Raras vezes a gente faz o trabalho e depois debate o assunto (Jaspi).

É nítida a fragilidade metodológica que não contribui de forma qualitativa e crítico-reflexiva, quando se aborda o debate sobre direitos humanos no espaço escolar. Precisamos destacar que em muitos momentos a escola e seu currículo estabelecem uma relação de superficialidade com determinados temas.

Arelado a isso o currículo dos professores que hoje deveriam debater direitos humanos é historicamente precarizado e escasso. Para Zagury (2006), o professor é refém da má qualidade de ensino que ele próprio recebeu. Nem sempre são fornecidas formações continuadas para dar o suporte necessário, tanto o professor e os gestores que buscarem essas formações por conta própria.

Nos dois anos que eu estou aqui, não foram ofertadas formações específicas em Direitos Humanos. Mas sempre tem, algo relacionado sobre ética, conduta, *bullying*, tem sempre alguma coisa, mas direitos humanos especificamente não. Aí eu cheguei a fazer o curso extra pela Universidade Federal de Santa Catarina, e é Direitos Humanos e Drogadição, formação pra líderes comunitários (Topázio).

A grande reflexão que fazemos disso é que os direitos humanos não deveriam ser compreendidos pelos discentes de forma superficial, mas fazer parte da cultura do educando, da sua história de vida, como parte do seu *ethos*, da sua identidade cultural e do seu modo de ser e existir no mundo. Mas para que isso ocorra os professores enquanto sujeitos mediadores precisam estar respaldados técnica e teoricamente.

Os alunos quando questionados sobre a quem se destinaria esses direitos humanos que os professores mencionam em sala de aula, apresentam dúvidas, até mesmo receios e silêncios, outros ressaltam:

Não estou lembrando (Opala).

Eu não sei direito. Não sei explicar (Agata).

Eu não lembro de debater direitos humanos, mas acho que já foi falado. Não sei explicar muito bem, mas na minha cabeça acho que são direitos que as mulheres tem, que podem ser os mesmos direitos dos homens (Citrino).

Eu não sei explicar direito. Mas acho que direitos humanos é defender aqueles que são, tipo pessoas negras, homossexuais. Eu acho que é (Coral).

Direitos humanos é que todo mundo tem direito de alguma coisa, todo mundo merece uma segunda chance, pra mim é isso aí (Onix).

A maioria dos discentes apresentam uma visão bem superficial sobre o que seria e a quem se destinaria os direitos humanos, alguns ainda conseguem contextualizar mais as reflexões, ressaltando que:

Direitos Humanos acho que é tratar todo mundo com igualdade. Tratar o faxineiro da mesma forma que eu trato o dono na empresa. Tratar todo mundo com igualdade! Na minha opinião, o que eu vejo na rua é que muitas pessoas tem direitos e outras são totalmente excluídas. O público que é mais afetado é o pobre. Pobre mesmo. Conheço gente aqui na escola que passa fome (Ametista).

Eu acho que é literalmente direitos humanos que a gente tem que ter, sobre o trabalho né? Sobre onde a gente vive, moradia. A gente tem uma vida humana. Direito para todos. Todo mundo tem direito (Quartzo).

Direitos humanos é o direito de você exercer a cidadania no seu País, é você ter a livre liberdade de expressar seus sentimentos sobre alguma coisa, é você poder fazer o que qualquer cidadão faz (Jaspi).

Conforme Candau (2008, p. 7), “as relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos”.

É por essa razão que precisamos dentro das instituições escolares fornecer

visibilidade as relações de poder que perpassam a sociedade. Compreender direitos humanos é antes de tudo compreender as violações vivenciadas ao longo da história da humanidade por determinados grupos e classes sociais.

É nesse debate que também é fundamental fortalecer os mecanismos existentes para a proteção dos DH, desenvolver valores, despertar a sensibilidade, fortalecer comportamentos de empatia e respeito pelo outro, desencadear atividades de promoção e defesa, além da reparação das violações humanas, não esquecendo jamais de desvelar a realidade e questionar as relações de poder.

Alguns discentes e até mesmo educadores apresentam ainda visões deturpadas e voltadas para o campo meritocrático, fazendo a referência que nem todos deveriam ter direitos já que não cumprem seus deveres.

Direitos humanos? Eu acho que deviam mais é cumprir seus deveres porque só querem receber (Jade).

Direitos Humanos é para todo mundo, mas o brasileiro busca muito ter seus direitos né, mas não vê os seus deveres. Tem pessoas que se esforçam para ter mais direito e tem outras que não fazem nada para conseguir os seus direitos. Então acho isso muito injusto, porque as pessoas que não se esforçam para ter seus direitos querem ter direitos (Rubi).

É difícil. Mas entendo que é oportunidade. Liberdade. Mas nem todos têm igual. Direitos Humanos se destina pra homens e mulheres. Nem todos merecem, mas sempre tem aqueles que merecem (Alexandrita).

Falar sobre direitos humanos, sobre como o seu direito termina quando o do outro começa...E quando professor de sociologia, víamos muito que na verdade é necessário que eles compreendam os seus limites, que estamos na sociedade da extrapolação, tudo extrapolado, a lei extrapolada, se escreve e pronto, de repente amanhã já tem que está na prática pra alguns e outros não (Malaquita).

O nosso desafio de compreender os direitos humanos é imenso, pois o modelo neoliberal estabelecido no cenário contemporâneo produz individualismo exacerbado, indiferença em relação ao outro, falta de solidariedade humana. Há enfraquecimento da consciência coletiva e da solidariedade entre os sujeitos, uma crescente superficialidade, coisificação das relações sociais e um imenso vazio existencial.

Alguns comentários dos alunos também surgiram na perspectiva de incompreensão sobre os direitos humanos quando se referem a ideias de privação de liberdade.

Acho que pessoas como assassinos em série e psicopatas não deveriam ter direitos humanos, porque eles não saberiam usá-lo, os presidiários eu não sei se eu digo que ele pode ter ou se ele não pode ter, porque você não sabe o que ele vai fazer com aquela liberdade dele, ou seja, você sempre tem uma desconfiança com quem já fez algo mal. Um bandido, um ladrão, eu não sei se ele merece ou se ele não merece,

porque tem casos que as pessoas se reabilitam e voltam pra sociedade e tem outros casos que a pessoa só faz piorar. Mas a liberdade condicional eu discordo disso, porque se você é condenado há tantos anos, aí se você se comporta bem, se você faz as coisas, você é libertado um ano antes, tipo eles fingem ser bons pra sair logo (Jaspi).

Todas as pessoas merecem uma segunda chance, mas nem todas aproveitam as chances e acabam jogando o futuro delas no lixo. Nem todos merecem ter esse tipo de coisa, como liberdade. Tudo deveria haver justiça. Mas a pessoa que cometeu o crime, não acho legal ficarem dentro da cadeia apontando o dedo e humilhando eles. Tem direitos sim que defendem os bandidos, uns que cometem crimes horríveis, muitos não são presos e ficam livres. Por isso acho que sempre tem que haver justiça. Era pra ficar presos. Muitas coisas ruins acontecem por causa dessa liberdade deles. Por isso acho que não são todos que merecem ter liberdade (Alexandrita).

O discurso dos discentes reflete um discurso de parte da sociedade brasileira, que tem naturalizado alguns processos, deturpando a ideia dos direitos humanos, que deixam de ser promotores do bem comum, para realizar a defesa de pessoas em situação de privação da liberdade, por exemplo.

Logicamente não é engano afirmar que a população brasileira enfrenta grandes índices de criminalidade, bem como a ideia de que policiais que morrem em confronto com criminosos violentos não são lembrados, todavia é engano pensar que o papel dos direitos humanos é defender bandido.

Direitos Humanos é um conjunto de direitos e liberdades bastante amplo. Lutar pela segurança pública é lutar por direitos humanos. Lutar pelo fim de organizações criminosas é lutar por direitos humanos. Lutar contra a corrupção política é lutar por direitos humanos. Mas a falta de conhecimento, de contextualização histórica que deveria remeter a discussão sobre as torturas da inquisição, da cultura escravagista e do holocausto, e ainda a naturalização dos discursos e processos, tem levado as visões deturpadas e completamente equivocadas.

É preciso atentar-se que os defensores dos direitos humanos não estão preocupados em “defender bandido” e sim, com as arbitrariedades ou desmandos do Estado, que no passado foram motivações para inúmeras violações, e que ainda hoje se perpetuam.

Precisamos reafirmar que uma situação só se naturaliza quando não a questionamos. A primeira coisa que precisamos fazer é estranhar, deixar de naturalizar os processos e acontecimentos do cotidiano. Olhar com novos olhos. Quando colocamos certas situações como verdades inquestionáveis: “sempre foi e sempre será assim”, deixamos de dialogar com a ideia da impermanência do mundo e dos processos sociais.

Não se trata de ter uma visão esperançosa sobre o futuro, mas de perceber que toda e qualquer coisa, os objetos, os saberes, os valores, os homens, o sistema econômico,

político, estão em constante devir “vir a ser”, tudo está em processo e em mudança, mesmo que a princípio não vejamos, talvez por já termos naturalizado demais.

Reafirmamos nesse contexto que os educadores das instituições têm um papel fundamental ao abordar o tema em suas salas de aula. E mesmo embrincados em diversos desafios, alguns docentes compreendem tal necessidade:

Direitos Humanos é um direito básico. Tem crianças que não tem acesso. E quem não tem consciência dos seus direitos sofre muito mais (Safira).

Eu sou da política que o ser humano a gente tem que estudar ele e ajudar por completo, então eu não posso tirar os direitos humanos, a vida dele, quem ele é, só porque ele está dentro da escola (Turmalina).

Na minha sala trabalho particularmente com slides, debates, sugerimos temas que não sejam prontos e acabados pra que eles formulem as próprias opiniões e depois a gente socializa. E as opiniões são diversas, podemos respeitar as opiniões não dizendo o que eu quero pra eles, o que é melhor, mas mostrando um pouquinho da realidade que aconteceu no passado, e o papel deles como sujeitos da história, capazes de mudar a realidade, como ela poderá ser (Olho de Tigre).

Os professores relembram ainda a importância da interdisciplinaridade nesse contexto, como ferramenta de articulação do conhecimento no campo dos direitos humanos. É preciso, contudo, ressaltar que às vezes somos permeados pela visão dicotômica e confundimos a necessidade de parar o conteúdo para debater direitos humanos, sendo que é possível trabalhar o conteúdo ao passo que realizamos o debate.

Pode muito bem um professor parar a aula de matemática e trabalhar os direitos humanos, por que não? Para que existe a interdisciplinaridade? Muitas vezes o aluno tem esse olhar; ah mais você é professor de história ou de português? Há uma deficiência ainda muito grande nessa interdisciplinaridade, principalmente no fundamental I de o professor de matemática ensinar só a matemática, o menino puxa um assunto de história que fala da sociedade do seu bairro aí se corta logo o pensamento do menino e isso acontece muito, quando fui coordenador pedagógico por seis anos e se vê muito isso. Às vezes os conteúdos que você tem que dar conta naquele momento está trabalhando conhecimentos gerais então é pra deixar o aluno andar pelo conhecimento como um todo (Olho de Tigre).

Não podemos ter um pensamento centralizador. Mas sim olhar o contexto de mundo, não se pode ser um profissional que ao surgir um problema você deixa pra lá ou pra depois. Não ter capacidade para lidar, você que tem que solucionar, e abordar no caso temas interdisciplinares. É quando você contextualiza. A gente não para pra estudar direitos humanos, mas eles estão lá. Eu sou professor de geografia e ela se interliga com a disciplina de história e todas as outras. Vamos compreender o espaço, e quem dá a vida nesse espaço, o espaço geográfico é o ser humano, foco de tudo é o ser humano (Malaquita).

Os educadores relatam ainda as diversas cobranças da escola conteudista, que na sua busca desenfreada de aferir a quantidade de informações consideradas relevantes, que

precisam ser absorvidas pelos alunos, não possibilita que possamos construir momentos de reflexão sobre as demandas do alunado, e o contexto a partir de suas experiências e necessidades.

Às vezes é o próprio aluno que instiga uma situação, só que o conteúdo que você tem que dar “conta”, porque nós somos cobrados, faz o professor cortar o aluno, mas o ideal é para deixar o aluno pensar, aproveitar cada um desses momentos (Malaquita).

Parece se tornar cada vez mais desafiante para os educadores e as instituições de ensino no meio da cavalgada pelo desempenho, conseguirem refletir sobre o real sentido do que estão fazendo. Qual o papel da escola diante do cenário político e econômico? Que tipo de cidadãos estamos formando?

Como nos relembra Mattos (2008, p. 9) “não basta o (a) professor (a) se preocupar em fazer bem o trabalho que faz, também é preciso que reflita sobre como faz, sobre as implicações e consequências do que faz”.

As formas de avaliações, o tipo de conteúdo privilegiado e a organização geral do espaço escolar são transmissores de normas, condutas e valores que norteiam e preparam o indivíduo para viver coletivamente, muitas vezes reafirmando o seu *status quo*. É nesse contexto que precisamos dar clareza as questões da vida em sociedade dentro da organização curricular, levando a reflexão crítica ao centro, para o necessário exercício da cidadania e da democracia.

É preciso debater e explanar todas às questões de ordem social, política, econômica e cultural no interior das instituições de ensino, levando a comunidade escolar a identificar limites e possibilidades a partir dos valores que os orientam. Uma das educadoras ressalta:

A escola tem que trabalhar o humano, o social, tudo. E a filosofia, que é uma disciplina que perpassa todas. E quando a gente escuta que querem tirar a filosofia eu digo, como? Como quem tirar a alma das disciplinas? (Turmalina).

O papel da escola é justamente esse questionar, indagar, analisar o contexto, fazer compreensível o significado dos conceitos, das normas e valores, se esforçar para torná-los visíveis, contradizê-los e tornar os sujeitos conscientes.

Não é segredo que o atual governo tem feito diversas tentativas para fragilizar as disciplinas de Filosofia e Sociologia. A abordagem dos direitos humanos a partir da visão sociológica e filosófica é indagar, questionar, analisar a questão de modo transversal, com foco nas relações de poder entre os indivíduos, os grupos e o Estado, e das dinâmicas sociais existentes. Em relação à Filosofia, existem estudos de que nela estão os alicerces de origem da

compreensão sobre a importância dos direitos fundamentais dos seres humanos.

A tentativa é justamente realizar um apagamento de ciências tão importantes para a promoção dos direitos da humanidade, e com isso ter um Estado cada vez menos questionado. Na fala de alguns discentes ficou visível que pouco se sabia sobre o contexto mais geral.

Conheço o projeto chamado “Mais Educação”, que quase toda escola pública tem, né? O projeto acabou porque disseram que já estava no meio do ano e os alunos iam entrar de férias, né? E disseram que ia começar agora depois do meio do ano só que não começou (Citrino).

O projeto que se refere o aluno, na verdade é o programa “Mais Educação”, idealizado em 2008 na gestão de Luís Inácio Lula da Silva. Visava destinar recursos para atividades de Educação Integral, com foco nos campos de educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, possibilitando que os alunos permanecessem mais tempo dentro das escolas, com o intuito de contribuir para solucionar os problemas de alfabetização e combater o trabalho infantil, especialmente na zona rural.

Porém, após 2014 o programa já apresentava sinais de falência, em 2016 tinha uma previsão orçamentária de 70% de corte, e assim no governo Temer caminhou para a extinção. Outros alunos ainda ressaltam desconhecimento sobre o contexto político:

Não gosto muito de me meter nessas coisas, mas eu acho muito, sei lá, eu não gosto nem de comentar, quando o pessoal comenta lá na sala eu só fico escutando porque, eu não sei né (Rubi).

Já faz mais de um mês que eu não assisto o jornal, por isso não sei direito o que tá acontecendo (Jaspi).

Essas falas nos remetem as reflexões de que no país ainda temos uma democracia muito frágil, com baixo envolvimento das camadas populacionais. A cultura política ainda é um desafio, e muito disso se deve ao fato de ela não ser incentivada desde a tenra idade. Entender o contexto político, a crise política e econômica atual é de fundamental importância.

Compreender que o corte de investimentos e recursos é resultado do avanço de práticas neoliberais que primam pelo desmonte do Estado é imprescindível para que sejamos sujeitos promotores de mudança e de lutas, uma vez que seres políticos tem potencial de transformação social.

O contexto político atual, por exemplo, ameaça constantemente as políticas

públicas, incluindo a política pública de educação, e isso irá influenciar diretamente na qualidade do que recebemos. Na qualidade dos nossos materiais, da infraestrutura da escola, do lanche e sem conhecimento não podemos lutar por melhores condições. É nesse sentido que acreditamos ser a escola um espaço privilegiado para formar cidadãos mais conscientes e engajados com o mundo e suas comunidades.

Na pesquisa de campo também foram visualizados que alguns professores na tentativa de reafirmar a autonomia, a liberdade, e contribuir para uma sociedade democrática buscaram levar para a sala de aula discussões sobre temas contemporâneos como: o aborto, a política, o porte de armas, alguns alunos ressaltam:

Em sala teve um debate sobre o porte de arma, a gente tinha que trazer, tipo, argumentar a favor e contra... foi bem legal! Nesse dia minha cabeça ficou dividida porque meu amigos, eles apresentaram tão bem esse trabalho que eles trouxeram leis, eles trouxeram várias coisas que fundamentaram... a base mesmo... foi legal! (Jade).

Sempre fazem o debate e falam sobre política, eu não sei porque esse interesse das pessoas só falarem em política, e não falar em outros assuntos em geral, antes os professores não falavam em política só agora eles falam, eles não falavam dos outros governos só falam desse de agora (Jaspi).

Na primeira fala sobre o porte de armas é preciso atentar-se que a discente foi bombardeada de diversas informações sobre o armamento, tema que tem sido bastante discutido nos meios midiáticos, reafirmado pela bancada política de direita do país, apresentando como algo possivelmente positivo para o povo brasileiro. Já no segundo momento o discente questiona a motivação dos docentes discutirem o contexto político em sala de aula.

É preciso também nos atentarmos a tentativa de imposição de uma agenda fundamentalista religiosa, racista e LGBTfóbica inspirada no Escola sem Partido. Juliana Oliveira (2019), historiadora e cientista social, professora de História da rede municipal de educação de São Paulo, ressalta em uma entrevista fornecida a Carta Capital que:

A influência do discurso do presidente eleito é perceptível no ambiente escolar: alguns estudantes agindo com maior violência enquanto os grupos que fazem parte do que consideramos minorias têm se unido, se fortalecido e criado espaços de resistência. Nas periferias as “celas” de aula seguem recebendo cada vez menos investimento (na sua estrutura e nos materiais didáticos) e a quantidade de grades supera a de janelas – fazendo um paralelo com os sonhos de cada aluno e aluna ali. As decisões presidenciais transmitidas pela mídia e redes sociais, as *fake news* que os familiares receberam por WhatsApp e as declarações sensacionalistas de representantes oficiais do governo causaram todos os dias comoção e desespero entre a comunidade escolar na rede pública: somos nós os mais afetados e prejudicados, serão os nossos que pagarão com sangue, suor e lágrimas pelas escolhas de quem possui uma vida digna com o mínimo de recursos básicos e

direitos humanos – que nós não temos. O balanço não é favorável.

Além da questão orçamentária com a PEC 55 aprovada no governo interino anterior, é preciso destacar que o mandato do novo presidente tem sido marcado por pautas extremamente conservadoras, como o combate à “doutrinação de esquerda” que prevê a colocação de cartazes com deveres dos professores nas instituições e proíbe que os docentes incitem os estudantes a participar de manifestações, além de vetos a discussão de gênero e sexualidade nas escolas, dificultando dessa forma um trabalho educativo sobre os corpos, individualidade, relação com o outro, limites, e outras questões fundamentais que contribuem com a discussão dos direitos individuais, coletivos e a própria percepção dos direitos humanos no país. Um dos alunos ressalta:

É uma coisa muito difícil de fazer de repente uma ditadura, mas a ditadura pode se fazer aos poucos, ele pode ir apertando os direitos humanos como eu te disse, ele pode estar fazendo aos poucos. Está começando a ter atentados a nossa cidadania (Jaspi).

O novo governo também já tem apontado diretrizes a partir de um decreto que prevê modelo cívico-militar para as escolas. O foco é o Ensino Fundamental e Médio, mais especificamente no que denomina de “escolas em situação de vulnerabilidade social”, e para isso um novo órgão foi criado: a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, demonstrando que o interesse do governo se alinha não com a perspectiva de melhorar a qualidade das escolas já existentes, mas sim em implementar um modelo de gestão compartilhada entre Exército, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros, que dialoga com ações e comportamentos moralizantes e cívicos, sem que isso implique em avanço no acesso, inclusão, permanência ou qualidade da educação no Brasil.

A despeito dos avanços de agendas conservadoras e aumento das violações em algumas áreas é preciso reconhecer que alguns dos sujeitos conseguem, mesmo que de forma tímida, fazer reflexões sobre o contexto político a partir das discussões proporcionadas por educadores comprometidos com a socialização do conhecimento de forma mais ampla, bem como a partir das suas próprias experiências pessoais enquanto sujeitos da história.

Alguns discentes conseguem fazer reflexões sobre o corte de verbas, processos que envolvem racismo estrutural, homofobia, queimadas e outras ocorrências relacionadas a seguir:

O atual governo está colocando muitas leis que não tá muito de acordo com o que eu penso sobre cada coisa do mundo (Cristal).

Eu não gosto do novo governo porque tem uma face racista, fascista, opressora e homofóbica! E é esse presidente que tá no poder, entendeu? Então tudo o que ele fizer, vai atingir a gente. Não que os anteriores eles tivessem bons. Mas eles não iam com ódio, entendeu?! Mas não era racista ou homofóbico. Então parecia que aquilo estava enterrado. Aí, vem um cara que é tudo isso... Os índices de mortalidade, mulheres, crianças... só aumentam! Há tanto tempo que a gente está lutando e não foi pra lugar algum. Eu não acho que o Brasil vá pra frente, porque a discriminação, o racismo... parece que ele nunca foi embora, entendeu?! Ele só ficou escondido. E agora se revelou! Parece que nunca saiu de lá (Jade).

O único projeto que eu participei foi o Mais Educação, mas por motivos de corte de verbas, acabou. Em relação ao novo governo antes eu até gostava dele, mas agora depois das queimadas, os cortes de verbas, eu comecei a desgostar disso, soube que ele investiu muito no Ceará, mas mesmo assim, não dá pra levar em conta os outros pontos, os cortes que ele fez, se ele investisse mais no saneamento básico o que no caso está precisando, porque a gente tem déficit no saneamento e economizaria na área as saúde, isso também seria um grande passo, porque se você investe na infraestrutura mas não investe em saneamento básico, você está praticamente jogando dinheiro fora, por que você vai ter que reconstruir a pista, pra refazer a rede de esgoto, por exemplo (Jaspi).

Vale destacar que poucos foram os alunos que conseguiram fazer uma análise de contexto, especialmente político e econômico, demonstrando a fragilidade histórica que as instituições de ensino possuem de construir uma cultura política.

Vimos a partir de todas as reflexões viabilizadas pelos sujeitos durante a imersão no campo, que debater direitos humanos ainda se constitui um desafio para as instituições de ensino e para os educadores. Portanto, mesmo com a previsão do debate dos direitos humanos no currículo transversal obrigatório, estes são pouco lembrados no dia a dia da instituição, que tem buscado priorizar os conteúdos cobrados especialmente nas avaliações externas.

Existem falhas didáticas que dificultam a compreensão dos discentes sobre a importância da política e dos direitos humanos, além disso, os referidos estão submetidos a veículos de informação e bombardeados por notícias muitas vezes inverídicas, as famosas Fake News⁵¹. Contudo, alguns educadores da instituição têm demonstrado preocupação com a temática através de falas, dinâmicas, rodas de conversa e aulas com esse foco de discussão, mesmo que de forma ainda tímida.

Mesmo assim, compreendemos a urgente necessidade de trabalhar a temática por meio de projetos e aulas interdisciplinares com o envolvimento de todo corpo docente, gestão e comunidade escolar. À escola, fica reservado a dupla missão de apresentar a teoria e buscá-la na efetivação de práticas cotidianas, contribuindo na construção de consciências críticas e formação dos cidadãos.

⁵¹ São notícias falsas de desinformação e boatos, publicadas pela imprensa como se fossem informações verídicas e confiáveis. Essas notícias têm um grande poder viral, isto é, espalham-se rapidamente e são distribuídas deliberadamente via jornal impresso, televisão, rádio, ou ainda on-line, através das mídias sociais.

8.2 Construir uma Escola Cidadã é Possível?

As pessoas que realmente mudam a história são aquelas que acreditam, e começam onde estão, com as ferramentas que possuem, mobilizando outros seres durante a jornada da transformação. Esperança e trabalho coletivo, esse é o lema! (Fábrica Teodoro)

Uma indagação complexa incita a discussão do último tópico desse estudo. Após todos os desafios emergentes e limites evidenciados através da pesquisa de campo na instituição EEF José Jucá, seria possível pensar uma escola cidadã, que dialoga com a perspectiva dos direitos humanos? Seria viável trabalhar para a sua edificação nos próximos anos?

Seguramente não teremos essa resposta, todavia forneceremos pistas analíticas que indicarão o potencial notado no espaço escolar como forma de fortalecer e compreender a instituição enquanto *locus* de promoção da cidadania, dos valores e dos direitos humanos.

Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (PNEDH, 2007, p. 31).

A Escola Cidadã ao qual nos referimos nesse estudo é aquela que promove a diversidade, a participação coletiva, fomentando diariamente a defesa dos direitos humanos e a solução dos problemas e conflitos sociais internos da instituição, e da comunidade ao qual a escola pertence. É aquela que inspira e edifica a consciência de classe, os direitos e deveres de todos.

Que se firma nos princípios de justiça, liberdade, equidade, responsabilidade, solidariedade, respeito mútuo, tolerância, verdade, de modo a construir sujeitos responsáveis, empáticos, resolutivos, com valores éticos e morais para atuar no mundo a partir de condutas socialmente responsáveis. A escola cidadã é norteada por uma bússola que conduz os professores e a comunidade numa mesma direção, o bem comum (SERGIOVANNI, 2004).

Uma das primeiras potencialidades que faz *jus* a destaque nessas reflexões analíticas é o quadro docente da instituição EEF José Jucá. A despeito de todos os desafios anteriormente apresentados, existe um grupo de profissionais comprometidos com uma educação crítica e libertadora. A visão positiva dos sujeitos pesquisados em relação aos docentes pode ser evidenciada nos trechos abaixo:

A escola tem bom nome. Bons professores. Excelentes profissionais (Safira).

O que tá legal nessa escola é os ensinamentos, as atividades e os professores (Pirita).

Os professores, eu amo muito os professores. Às vezes eu acho que nossos professores cuidam mais da gente que nossos próprios pais (Rubi).

Os professores eles são maravilhosos, quando a gente não entende do assunto eles explicam de outra forma até você conseguir entender. Eles têm muita paciência, isso sim é um ponto positivo (Ametista).

A escola é boa, os professores são tops (Coral).

Um ponto positivo são os professores, eles fazem tudo pela nossa escola (Jaspi).

Um movimento inicial que precisamos fazer quando idealizamos a edificação de uma escola cidadã é o relacionamento interpessoal entre os membros da comunidade escolar. Durante a pesquisa de campo, quando os sujeitos foram questionados sobre os potenciais que a instituição apresenta, a primeira lembrança foi o quadro de docentes.

Ainda que não seja uma visão unânime, um número considerável de sujeitos considera que a relação entre alunos e professores é permeada por um vínculo afetivo de confiança e respeito. Quando existem esses sentimentos no interior do sistema de ensino formal trajamos mais possibilidades de um processo de ensino aprendizagem se dar de forma positiva e edificadora.

O respeito, o afeto e o diálogo são um tripé fundamental na construção de uma escola humanizadora, que busca promover os direitos humanos no cotidiano da instituição. Paulo Freire nos relembra que a prática educativa dialógica é um componente que induz o movimento, a reflexão e o agir dos homens e mulheres. Dessa maneira, “[...] o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar” (FREIRE, 2007, p. 83).

É importante destacar ainda que uma prática dialógica e humanizadora não é sinônimo de falta de competência ou rigor científico. Ela não elimina os aspectos cognitivos nem a seriedade e o compromisso docente. Acerca da afetividade Freire salienta:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 2007, p. 146).

Apesar de todos os desafios empreendidos ao longo da imersão no campo, conseguimos vislumbrar potencialidades nessa construção de uma escola mais humanizadora.

Ao final do mês de janeiro de 2020, tivemos conhecimento que as escolas estariam participando de uma Jornada Pedagógica, e dentre os debates propostos, foram levantadas discussões importantes, como, por exemplo, uma cujo tema compreendia: As competências socioemocionais na gestão em sala de aula.

Isso demonstra que a política pública de educação local tem começado a compreender a necessidade de trabalhar as competências para além dos conteúdos, buscando o desenvolvimento das dimensões comportamental, atitudinal e relacional dos sujeitos que compõem o espaço escolar.

Apesar de todas as críticas que realizamos em relação à Base Nacional Comum Curricular⁵² é importante destacar que ela traz em seu bojo o diálogo com a valorização das competências e das habilidades socioemocionais, que ganham mais espaço e visibilidade nas normatizações oficiais. O gestor da instituição ressalta que a instituição tem trabalhado para se adequar as mudanças:

Pegamos o BNDE que é da educação geral e estamos agora em estudo pra implementação da BNCC, que vai reformular tudo, inclusive o material didático já vem todo modificado em 2020 para implementação (Topázio).

Logicamente o maior receio nesse novo cenário é que a BNCC funcione como um elemento de afirmação da educação bancária e de práticas que não condizem com a pluralidade, diversidade, liberdade e democracia, mais preocupada em instruir do que educar. Sabemos que historicamente o ensino no Brasil muitas vezes se dá de forma engessada e baseado em uma chuva de teorias, e metas a serem cumpridas à risca.

Mas é nesse contexto de desafios que precisamos de forma coletiva encontrar estratégias de resistência e resiliência. Como nos relembra Viktor E. Frankl: “nunca devemos esquecer que também podemos encontrar significado na vida mesmo quando confrontados com uma situação sem esperanças”.

É permeado por esse contexto de se firmar na união e coletividade que o trabalho em equipe foi outra potencialidade apontada por gestores e professores, conforme evidenciamos nos trechos a seguir:

O trabalho em equipe, eu poderia dizer que é o que gera o sucesso da escola. Todos os professores aqui eles se ajudam, e quando um professor tem uma dificuldade em alguma coisa o outro professor está disponível para ajudar. Então isso é muito bom. Quem chega na escola José Jucá, não deseja sair. Se não deseja sair, é porque é um ambiente agradável, que dar prazer de acordar, de trocar de roupa, abrir o olho, se

⁵² A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.

arrumar e vir pra escola. Então isso é importante, o trabalho em equipe. Eu acho que é o que gera o sucesso (Turmalina).

As pessoas aqui trabalham com foco, dedicação, compromisso, todos são compromissados, uma excelente equipe (Olho de Tigre).

Um ambiente colaborativo é sem dúvida fundamental para o sucesso do processo de ensino aprendizagem e para transformar a escola em um ambiente acolhedor e humanizador. O engajamento deve começar na elaboração do Projeto Político Pedagógico e passear pela construção coletiva do currículo, de uma gestão democrática, dos projetos, dos valores, das avaliações, na construção de uma identidade coletiva e na promoção da cidadania e dos direitos humanos.

Conforme Moreira e Candau (2007, p. 28): [...] o currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente em meio a tensões, se produz a cultura. O currículo refere-se, portanto, à criação, recriação, contestação e transgressão.

Quando conseguimos construir coletivamente uma escola, temos potencial para direcionar o nosso olhar para uma educação que promove e fortalece os direitos humanos em cada detalhe.

A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação (PNEDH, 2007, p. 32).

Esse trabalho coletivo também fortalece a sensação de pertencimento e amplia o engajamento da comunidade escolar. O empenho dos discentes nas atividades propostas pelo corpo docente e gestor também foi algo identificado como potencial na instituição.

Temos uma clientela com potencialidades infinitas a serem exploradas tanto é que temos vários alunos em destaque em vários aspectos, temos aí alunos premiados em redação, alunos premiados em teatro, alunos premiados em esporte (Topázio).

Como potencial temos alunos muito bom nos esportes, nas seleções, nas feiras culturais (Safira).

Aqui nessa escola já vi alunos recebendo prêmios. Alunos da minha sala que são muito inteligentes, foram para um curso e ganharam um prêmio da escola e do próprio curso (Citrino).

Uma escola cidadã deve ser capaz de fomentar o protagonismo dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. É necessário assim investir e ampliar os espaços e práticas que canalizam a energia desses sujeitos.

É preciso consolidar na instituição as ações de gestão democrática que envolvam os alunos nas discussões e decisões, bem como promover espaços de diálogo, de debate, de melhor convivência e mais oportunidades, de desenvolvimento e engajamento do trabalho coletivo para fortalecer processos de participação e autonomia. Consideramos ainda necessário a retomada da Pedagogia de Projetos que já esteve mais fortalecida na instituição, como uma forma de auxiliar na fomentação da educação cidadã e em direitos humanos.

Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar (PNEDH, 2007, p. 31).

A instituição através do seu quadro discente tem se destacado em concursos, feiras e competições, conforme podemos evidenciar nas premiações dispostas na escola. Concursos de vídeo, poesia, teatro, jornais, maquetes, estão dentre os destaques. No concurso de Poesia da Academia Quixadaense de Letras, por exemplo, os alunos da instituição ganharam os três primeiros lugares e também receberam uma comenda por mérito literário.

Além disso, foram visualizadas parcerias com os projetos de extensão das faculdades e universidades do município, por exemplo, atividades de educação e prevenção em saúde bucal com foco nos educandos, parceria com o Supermercado Pinheiro para acesso dos estudantes, através do projeto: “A escola vai ao cinema”.

Esse tipo de atividade mobiliza de forma contundente a comunidade escolar, e acreditamos que a escola tem potencial para ser e fazer mais, os próprios discentes ressaltam a necessidade de retomar projetos antigos, bem como encabeçar novas possibilidades.

Compreendemos a instituição escolar enquanto uma porta e um caminho para apresentar possibilidades de experiências diversificadas aos jovens, e também externas à escola, ampliando os espaços da cidade que contribuem com os processos de cidadania e democracia.

Como potencial os alunos visualizam a necessidade de aproveitar melhor os espaços dentro da escola além da sala de aula, como o próprio jardim, quadra poliesportiva e auditório. Logicamente a reforma da instituição é uma necessidade urgente, uma vez que a escola cidadã é acolhedora e encantadora, porque dispõe de espaços lúdicos, de jogos, de tecnologia e zonas verdes. Necessário também ultrapassar os muros da escola, através de atividades de campo que contribuam de forma qualitativa com o processo de ensino aprendizagem. Na visão dos próprios sujeitos:

Sair da escola melhora a experiência. Já fomos na Casa de Saberes. Visitar outras escolas nos eventos. Também no cinema. Esses momentos que são bons (Quartzo).

A professora “V” sempre procura dar uma aula bem diferente para gente, como ela dá artes, ela dá uma diversificada nas atividades dela. Leva a gente para Casa de Saberes quando lá está acontecendo alguma coisa, até mesmo quando a gente tá sabendo que tem alguma coisa lá, algum evento, a gente fala para ela ter a possibilidade de levar os alunos para lá (Rubi).

Seria legal ter mais aula na quadra, no auditório. Quando eles passam filme e a gente vai assistir é legal (Calcedonia).

A gente tem aula fora de sala também, debaixo da mangueira, na quadra, no museu, tem professor que sempre tenta levar a gente pra sair (Coral).

A escola é parte integrante da sociedade e não consegue viver apartada dela. Uma escola cidadã e fundamentada na perspectiva de educar para os direitos humanos precisa continuamente fortalecer essa relação de educação para além da sala de aula. É preciso investir em experiências construtivistas e projetos concretos de educação voltados para a informação, conhecimento, comprometimento e mobilização da sociedade, através de parcerias entre a escola, universidades, associações de bairro, museus, parques e demais equipamentos de políticas públicas.

Projetos que permitam aos alunos saírem das suas salas de aula e explorarem suas potencialidades através da investigação, do reconhecimento e da análise, transformando-os em cidadãos conscientes e atuantes na realidade e comunidade onde vivem.

A inovação no ensino e nas metodologias é outra potencialidade identificada por alguns docentes, que acreditam na importância de implantá-las no cotidiano escolar.

A gente tenta inovar no ensino, por exemplo, com o teatro. Os alunos fazem encenação a partir de um texto que a gente fornece. São formas diferentes de aprendizagem em sala de aula (Pedra da Lua).

A escola ela é tem um quadro muito bom de funcionários, entre professores preparados e muito bem preparados. O que falta mesmo para alguns é arregaçar as mangas e colocar em prática, dar uma aula mais diversificada, mais moderna (Olho de Tigre).

Os alunos enquanto agentes ativos da sua própria formação é uma necessidade cada vez mais urgente do cenário contemporâneo. Apesar de todos os desafios identificados no espaço escolar, visualizamos docentes dispostos a repensarem seu papel enquanto mediadores do conhecimento, investindo em metodologias diferenciadas de aprendizagem. Logicamente é preciso ressaltar que:

A instituição escolar, por sua vez, [...] carece, muitas vezes, de condições mínimas para a estimulação da aprendizagem. Este fato fica bem real ao visitarmos as escolas

das periferias, onde há falta de cadeiras e carteiras, vidros quebrados, água potável nem sempre acessível, inexistência de bibliotecas ou demais materiais escolares, mostrando-nos quão difícil se torna a motivação para aprender em tais condições (WECHSLER, 2008, p. 149).

É preciso destacar ainda que quando falamos da inovação do ensino muitos docentes acreditam que a mera inclusão da tecnologia no dia a dia dos estudantes, é suficiente, contudo, acreditamos em uma inovação dos recursos pedagógicos, enquanto ferramentas que irão mediar o processo final que é a aprendizagem, de forma crítica, criativa, reflexiva, cidadã e humanizadora.

O uso do quadro de giz e aulas expositivas, por exemplo, não precisa ser totalmente abolido do ensino, ainda podem ser utilizados, desde que despertem o interesse do educando pela aprendizagem, que o motive para questionar, indagar, recriar, para isso é necessário acrescentar o momento do diálogo, do debate junto à exposição. Fazer uso de um data show de forma indiscriminada da mesma forma de um quadro branco com anotações, (apenas substituindo os recursos) não garante um processo de aprendizagem com compromisso e inovação.

Mais importante que as ferramentas e os recursos tecnológicos modernos, é preciso mudar a mentalidade de uma educação bancária histórica que muitos de nós fomos submetidos. Caso não façamos isso estaremos apenas substituindo um comodismo e fórmulas prontas engessadas por outras.

A escola cidadã deve assim propor de forma coletiva e participativa um currículo aberto à diversidade, ao protagonismo, à democracia, à cidadania, educando para os direitos humanos. E essa educação é refletida no conjunto da obra, desde o material didático, aos métodos de ensino, a forma como o ambiente é organizado, oportunizando uma horizontalidade e gestão democrática. Silva e Tavares (2013) sintetizam as intenções desta educação:

Educar em Direitos Humanos potencializa nas pessoas o respeito ao ser humano e à sua dignidade, os valores democráticos, a tolerância e a convivência dentro das regras do estado de direito, sendo capaz de contribuir para que as pessoas assumam o papel de protagonistas de sua história, conscientes de suas responsabilidades sociais, políticas, culturais e artífices das transformações necessárias a cada realidade (SILVA; TAVARES, 2013, p. 52-53).

A EDH deve ser compreendida, sobretudo, como um instrumento para promover o protagonismo, a democracia e possibilitar práticas sociais de redução das desigualdades e das discriminações. Ela não se restringe a uma disciplina específica ou a uma determinada área de conhecimento, pois ela é uma perspectiva abrangente e de caráter universal. Zeid Ra'ad Al

Hussein, jordaniano, Alto Comissário da ONU para Direitos Humanos, nos relembra ainda a importância da Educação em Direitos Humanos, logo nos primeiros anos de ensino:

Até mesmo no jardim de infância as crianças deveriam aprender – e experimentar – os valores fundamentais dos direitos humanos de respeito, igualdade e justiça. Desde a idade mais precoce, a educação sobre direitos humanos deveria ser inserida através do programa de toda escola – no currículo e livros, políticas, treinamento da equipe de ensino, métodos pedagógicos e no ambiente de aprendizagem em geral... [Elas] podem ser guiadas pela educação em direitos humanos a fazer escolhas acertadas na vida, encarar situações com um pensamento crítico e independente, e ter empatia com outros pontos de vista.

É nesse contexto que compreendemos que a proteção, defesa e garantia dos direitos humanos na contemporaneidade perpassa os âmbitos global, regional e local. Três vertentes que se inter-relacionam e que dialogam entre si. A proposta da Educação em Direitos Humanos é formar e fortalecer uma concepção coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades, da tolerância tendo como principais objetivos o combate ao preconceito, à discriminação e à violência, bem como a promoção de valores como igualdade, justiça e liberdade.

A Escola Cidadã compreende assim que a "diversidade dos alunos é uma fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que permite conhecer outras maneiras de ser e de viver e que desenvolve atitudes de respeito e de tolerância" (MARCHESI; RODRIGUES, 2001).

Quando idealizamos a construção dessa escola cidadã que dialoga com a Educação em Direitos Humanos, acreditamos ser necessário a elaboração de normativas que funcionem como bússolas guiando o caminho. Alguns dos sujeitos quando questionados sobre a idealização de uma proposta em formato de plano voltado para os direitos humanos na escola ressaltaram:

Acho que seria melhor. Melhoraria bastante. Tem muita gente que nem sabe os direitos, e nem tem os direitos, porque não sabem os direitos que tem, e acabam perdendo muita coisa. Eu acho que melhorar a informação sobre direito, ter o direito seria muito importante trabalhar isso (Quartzo).

Quando se abre uma unidade curricular específica pra uma coisa, é claro que a atenção vai ser bem mais completa. Porém, como eu disse, de maneira indireta, sempre chega à tona em alguma demanda... sempre surge... desde gravidez na adolescência. Ah mas o que tem a ver gravidez na adolescência com direitos humanos...? O direito à saúde, alimentação, moradia, segurança, enfim... aí já dá pra englobar muita coisa. Mas uma unidade curricular específica é importante (Topázio).

Acho que seria bem interessante ter um plano de educação em direitos humanos aqui na escola, apesar de não saber exatamente como funciona (Coral).

Como todos os sujeitos pesquisados nunca tiveram acesso ao Plano de Educação

em Direitos Humanos, estes só tinham como referência de análise o próprio Plano Municipal de Educação (PME), que também nunca foi um documento socializado com a comunidade escolar, por isso, não era de conhecimento dos discentes entrevistados.

Reafirmamos que a construção de uma escola cidadã perpassa uma educação em que os sujeitos se tornam conscientes dos seus direitos e de suas responsabilidades para consigo, para com os outros e para com o seu ambiente e comunidade, estabelecendo uma cultura de respeito, promoção e proteção dos direitos humanos. A escola deve assim possibilitar a construção coletiva, fortalecendo a prática da ação, da reflexão, da crítica, formando sujeitos capazes de interferir com compromisso e responsabilidade na realidade, a fim de transformá-la e não apenas de reproduzi-la.

Um plano municipal com foco na educação em direitos humanos pode ser um passo importante para o município e para a instituição EEF José Jucá. No entanto, em um primeiro momento podemos pensar em um plano de ação de Educação para os Direitos Humanos com foco na escola, que precisa ser elaborado de forma participativa incluindo toda a comunidade escolar e as organizações sociais envolvidas em seu entorno. Além disso, precisa compreender metodologias dinâmicas, ativas, participativas e com diversas formas de linguagens, favorecendo o processo de ensino aprendizagem. Dentre as metodologias propostas acreditamos ser importante fortalecer as orientações idealizadas por Silva e Zenaide (2005):

A produção do conhecimento orientada, os processos de interações grupais, dramatizações, grupos operativos, teatralizações, jogo dramático, sociodrama, psicodrama pedagógico, exercício de expressividade, dança. Os projetos sociais, de responsabilidade social, desenvolvimento de inserções comunitárias, os estudos de casos, a pesquisa de campo, diagnóstico participativo, pesquisa-ação, dossiê, a promoção de debates, discussões de pesquisas; debates plurais, o uso de recursos audiovisuais, filmes, cinema, literatura animada, imagens, marketing instrutivo, apresentação e discussão de vídeos, charges, fotografias. As linguagens plásticas como modelagem, pintura, a pesquisa em websites, atividades à distância, o uso de materiais impressos, notícias de jornais, imagens, cordel, livro, letras de música, poesia, fotojornalismo internacional, as oficinas pedagógicas, as aulas dialogadas, a história pessoal e coletiva, narrativa das histórias na ótica dos direitos humanos, recursos lúdicos, o uso de literários jornais, revistas, literatura, entre outros (SILVA; ZENAIDE, 2005).

Logicamente construir uma proposta participativa e coletiva apresenta diversos desafios. Um dos educadores da escola relatou o seu descrédito com relação aos documentos legais.

Eu tenho pensado sobre essa questão de documentos, de leis. Acho que tem muitas coisas que não precisa mais acrescentar não, o que precisa é colocar em prática. Tem muita teoria, muitos teóricos, mas pra quê? Só colocar no papel? Não queria ser considerado revolucionário, mas sim um pensamento de ação, de atitude. Para que mais palavras escritas em um papel? Em dois séculos de educação brasileira pouco ou quase nada mudou na forma como as coisas são feitas. Até mesmo pelos professores em si, porque precisamos estar nos reciclando cada vez mais. O que acontece é que essa sociedade é uma mistura de filosofias, ninguém sabe o que está fazendo nessa sociedade para melhorar, ela não falta mais leis, o que falta é a ação. É isso (Malaquita).

Compreendemos a inquietação no educador, diante de um cenário de tantas obrigações e competências a serem desenvolvidas pelos professores, que se encontram perdidos no excesso de funções e de cobranças, nos apoiando nas reflexões de Zagury (2006) quando questiona:

Como transformar tantas teorias em “fazer pedagógico”? Como atuar para ser um professor moderno, não tradicional, não ultrapassado? Como conciliar tantas mudanças e desafios novos, se as dificuldades mais simples não são sanadas? Como atender às complexas tarefas de um currículo que, a cada ano, é acrescido de novos desafios, por exemplo: como tratar com segurança e adequação o tema transversal ‘Prevenção ao uso e abuso de drogas’, se a realidade brasileira nos mostra que parte dos professores nem escreve corretamente? Ou se jamais teve contato, sequer visual, com a forma física do crack?. Se deslocarmos o foco de nossa atenção dos grandes centros urbanos e nos voltarmos para os professores da área rural ou da periferia das grandes cidades, a defasagem será certamente ainda mais grave (ZAGURY, 2006, p. 42-43).

Mesmo apreendendo todas as aflições do educador, em especial a necessidade de mais ação diante de um conjunto de teorias e legislações que permeiam a educação brasileira, acreditamos ser necessário que esse debate sobre direitos humanos esteja cada vez mais próximo da realidade cotidiana das instituições, justamente para que a escola não se torne um espaço unicamente conteudista e possa fornecer visões cidadãs e democráticas para os sujeitos que a compõem, na defesa diária dos seus próprios direitos.

Conforme nos faz refletir a líder política e ativista norte-americana Eleanor Roosevelt (1884-1962), que coordenou a elaboração da Declaração dos Direitos Humanos:

Onde, afinal, começam os direitos humanos universais? Em pequenos lugares, perto de casa, tão próximos e tão pequenos que não podem ser vistos em nenhum mapa do mundo. Ainda assim são o mundo de cada indivíduo; a vizinhança onde vive, a escola ou faculdade que frequenta; a fábrica, fazenda ou escritório onde trabalha. Esses são os lugares onde cada homem, mulher ou criança busca igualdade de justiça, de oportunidade, de dignidade sem discriminação. A menos que esses direitos tenham sentido nesses ambientes, eles têm pouco significado em qualquer lugar. Sem a ação de uma população ciente para defendê-los perto de suas casas, esperamos em vão pelo progresso em maior escala.

Acertadamente há um longo caminho no debate e na defesa da escola cidadã que

dialoga com a educação em e para os direitos humanos. A conjuntura atual não tem favorecido a afirmação do campo democrático e participativo. Mas é preciso que a instituição e os docentes através de sua práxis, contribuam para que educandos se tornem sujeitos protagonistas da história não somente do amanhã, mas especialmente do hoje, em busca de uma sociedade realmente justa e democrática. Como nos encoraja Freire:

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida (FREIRE, 1998, p. 42).

Na escola pública visualizamos um retrato da sociedade contemporânea. Testemunhamos racismo, *bullying*, depressão, violência, ansiedade, mutilação, dores, aflições, medos e dúvidas. Mas também vimos esperança, resistência, educadores dando o seu melhor dia após dia, amizades, força, resiliência, tudo isso em meio ao caos. A esperança e força podem brotar de caminhos acinzentados, o fundo do poço pode nos servir de mola propulsora para chegar mais longe.

E como nos relembra e nos fortalece o jovem escritor Vitor Ávila: "Quer saber? Não vou deixar o mundo preto e branco, porque roubaram minhas cores tantas vezes; não vou deixar de acreditar nas pessoas, porque algumas cortaram minhas asas e frustraram o pouco de esperança que eu carregava. Eu tenho doses extras de recomeço".

Que saibamos recomeçar sempre que roubarem nossas tintas e cortarem nossas asas. Que possamos um dia voar grandes, fortes, coloridos, esperançosos, e juntos, rumo à escola cidadã, aquela que defende incansavelmente os Direitos Humanos como a essência da própria vida!

9 À GUISA DE (IN)CONCLUSÃO

No exercício sistemático da investigação avaliativa, assumimos o desafio de adentrar a política educacional, com foco na Educação em Direitos humanos, tendo como *locus* o município de Quixadá e a Instituição EEF José Jucá.

No percurso do estudo evidenciamos a complexidade de discussão da temática, principalmente na atual conjuntura política e social brasileira. O Golpe de 2016 propiciou um avanço do conservadorismo nos marcos de um ultraneoliberalismo destituidor de direitos e conquistas democráticas.

Portanto, discutir Educação em Direitos Humanos e a edificação de uma escola cidadã é um objeto desafiador em nossa sociedade, porque estamos imersos em um cenário ceifador de sonhos e direitos. O atual governo de extrema direita tem adensado e aprofundado alianças autoritárias, ultraconservadoras, neoliberais radicais e militarista reacionárias, prestando um verdadeiro desserviço à luta histórica dos direitos humanos.

No país, muitos segmentos e grupos convivem diariamente com a violação dos seus direitos, afetados pela má distribuição de renda, e das propriedades, pela pobreza extrema e miséria, decorrente de um modelo de ajuste que a cada tempo restringe o investimento em políticas públicas; E uma economia controlada pela hibridização do capital rentista e capital vinculado à mineração e ao agronegócio (CARVALHO, 2017).

A rigor, em um cenário marcado pela apartação social, as violências ampliam-se de forma recorrente, atingindo de modo especial, segmentos e grupos que estão nas margens da sociedade. Assim, os direitos humanos ficam na mira das múltiplas violências, desde o extremo empobrecimento das famílias, situadas nas periferias da vida, até o extermínio de jovens habitantes dessas periferias.

Acertadamente nós não podemos enfrentar essa realidade somente a partir do debate educacional, uma vez que a conjuntura econômica, cultural e política precisam fazer parte da nossa agenda de discussão. É preciso assim “dar a volta por cima” e transformar a crise em terreno fecundo para a resistência coletiva. A exigência é no dizer de Gramsci: “ser pessimista com a inteligência, mas um otimista com a vontade”.

Em relação ao universo limitado da amostra da pesquisa, uma vez que os dados centram-se na avaliação de uma única escola da rede municipal de ensino dentro de um universo mais amplo, além das limitações do próprio campo, compreendemos que este estudo pode contribuir com algumas reflexões iniciais acerca da atual conjuntura educacional do município de Quixadá com todos os desafios e potencialidades apresentados.

O texto, que ora apresentamos nesta dissertação de mestrado, consubstancia a dinâmica expositiva de um longo e intenso processo de investigação, desenvolvido por mais de dois anos, no esforço de empreender uma avaliação em profundidade no campo da política pública de educação, direcionada para a Educação em Direitos Humanos.

Buscamos traçar a trajetória dos Direitos Humanos no Brasil e no mundo, apontando suas inconsistências históricas, no âmbito de uma avaliação das políticas públicas enquanto campo recente e, mesmo emergente, que tem adquirido visibilidade no atual cenário.

Do mesmo modo nos propomos a trabalhar a política educacional brasileira a partir dos projetos societários em disputa, apresentando a Educação em Direitos Humanos como uma exigência histórica, realçando planos importantes como o PMEDH.

Já mediados pelo campo, procuramos desvendar a realidade da instituição pesquisada, no interior do município de Quixadá, incluindo a análise de documentos importantes como o Plano Municipal de Educação, o Projeto Político Pedagógico da instituição e outros projetos que dialogam com a intenção de promover os Direitos Humanos no espaço escolar.

Dentre os achados da pesquisa, no campo das contradições e desafios evidenciados, ressaltamos a pouca visibilidade de documentos institucionais como o Plano Municipal de Educação e o próprio Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino. Ademais, a organização do ensino municipal a partir de distritos educacionais, vem comprometendo a participação de todos os atores da gestão escolar, como é o caso da figura do diretor.

Destacam-se, como limites às vivências de uma escola cidadã determinados elementos: foram observadas vivências da gestão a partir de uma perspectiva centralizadora, comprometendo a ideia e o fortalecimento de uma gestão democrática, fragilizando a construção da cidadania no espaço escolar. A extrema precarização na estrutura física da escola, a superlotação das salas de aula, a desvalorização e sobrecarga docente, a preocupação excessiva com as avaliações exigidas pelo sistema educacional brasileiro, dentre elas SPAECE e SAEB.

Cumprir destacar como uma dimensão deveras limitadora de uma escola democrática, as vivências de *bullying*, a expressar o racismo, preconceito religioso, estigmas no tocante a pessoa com deficiência, discriminação a partir de orientação sexual.

É a tragédia do *bullying*, provocando um cenário de “mal estar na escola”, para determinados segmentos de estudantes, a expressar-se concretamente em casos de ansiedade, depressão e mesmo mutilação.

Ademais, o contexto de violências múltiplas que atinge grupos de alunos e alunas, concorrem para agravar estas vivências conflituosas no espaço escolar. Nesse sentido, cabe ressaltar às situações de violências e fragilidades no âmbito da família, do trabalho infantil, que marcam a vida de meninos e meninas na escola. Enfim, é o contexto do *bullying* e das violências familiares e estatais, atingindo profundamente os direitos humanos.

Ainda evidenciamos como limitante o acesso à Educação em Direitos Humanos a falta de espaços coletivos e participativos, como o Grêmio Estudantil, aliado a compressão superficial do debate sobre direitos humanos e sobre o contexto político brasileiro, estadual e municipal, demonstrando a fragilidade das escolas no tocante ao contexto de EDH no Brasil.

Dentre as potencialidades, salientamos o andamento de projetos, no contexto escolar, que dialogam com a perspectiva da EDH, merecendo destaque: os círculos de construção de paz, o debate da consciência negra e dos direitos da pessoa com deficiência, a parceria com as demais políticas públicas e universidades locais. Neste tocante é digno de nota o projeto que leva alunos formandos em psicologia para dar o suporte necessário a comunidade escolar da EEF José Jucá.

Ressaltamos ainda o compromisso do corpo docente com o projeto pedagógico da escola, aproximando-se de alguma forma da EDH. Também tem destaque o trabalho em equipe dos educadores, o protagonismo dos discentes nas ações e projetos propostos, e uma educação para além dos muros da escola, com o suporte da inovação do ensino no campo metodológico já idealizado por alguns docentes da instituição.

Nesse sentido reafirmamos ainda como potencialidade, a possibilidade do município formatar uma proposta com foco na Educação em Direitos Humanos, no formato do PMEDH, ou, ainda, a construção de um Plano de Ação em Direitos Humanos para a escola E.E.F José Jucá, elaborado de forma participativa pela comunidade escolar e seu entorno. Entendemos que esse nosso trabalho mediante as limitações e potencialidades apresentadas poderá subsidiar uma aproximação no sentido de fortalecimento da EDH.

Espera-se desse modo que o presente estudo possa cumprir sua função social, extrapolando os muros da academia, ao ser compartilhado com gestores públicos do município de Quixadá, comunidade escolar e pesquisadores da área. É nossa pretensão que seus resultados reverberem e influenciem de modo que possamos plantar nos leitores da obra a semente da reflexão e da inquietação, em busca de novas formas de sociabilidade escolar, em especial pautando-se na Educação em Direitos Humanos.

O nosso desejo é encarnar uma das máximas da pedagogia freiriana de viver da mesma forma que se pensa, comprometendo-se com o processo acadêmico, mas também com

a vida. Tendo a coerência como uma virtude libertadora, falar e lutar pelo que pensa, viver e agir da mesma forma, criando sintonia e consistência.

Acreditamos que esta seja uma investigação expressiva para o município de Quixadá, uma vez que não se tem conhecimento do desenvolvimento de outras pesquisas realizadas ou em execução com a mesma proposta, mesmo sendo claro a necessidade de novas roupagens e perspectivas analíticas.

Assim esse estudo pode se constituir enquanto referencial teórico importante para a discussão dos direitos humanos no contexto local. Contudo, temos clareza que este é um trabalho inacabado, incompleto, que precisa ser expandido e potencializado por outros sujeitos políticos, por acadêmicos, por trabalhadores e pesquisadores. Em verdade, esta discussão, aqui circunscrita, não é fixa, ao contrário ela apresenta natureza mutável e histórica, instável a partir do contexto político, econômico e cultural da sociedade que vivemos, mediada pelos embates e lutas travadas no passado, e ainda por perspectivas de um novo futuro, um novo amanhã.

Julgamos que, no cenário contemporâneo, temos enormes desafios para implantar uma Educação em Direitos Humanos em qualquer instituição pública. Trajamos ainda vivências massivas de criminalização desses direitos no cotidiano das instituições e do imaginário social e coletivo, embora reconheçamos os avanços alcançados.

Consideramos oportuno salientar que pautas humanitárias são inerentes ao esforço da democracia na escola. Combater o racismo, a xenofobia, a tortura, a fome, o machismo e promover os Direitos Humanos é um dever central dos processos educativos. Em nenhum país que reivindica o Estado democrático essas pautas são questionadas, ainda que com as mudanças de governo.

Respeitar os direitos humanos não pode ser resumido a uma posição política e ideológica trata-se, sobretudo, de questão fundante da democracia. Os direitos humanos têm caráter universal, e devem ser legitimados para todos os sujeitos do mundo, independentemente da posição social, orientação sexual, etnia, cultura, raça ou credo. Este direito universal historiciza-se em diferentes tempos e espaços, mas continuamente precisam de proteção, em particular nesse momento histórico brasileiro.

É nesse contexto permeado de desafios e discrepâncias que reafirmamos as reflexões de Ana Jácomo: "O que revela a nossa força não é sermos imbatíveis, incansáveis, invulneráveis. É a coragem de avançar, ainda que com medo. É a vontade de viver, mesmo que já tenhamos morrido um pouco ou muito, aqui e ali, pelo caminho".

E nós? Seguiremos, ainda que com medo e permeados de fraquezas e

vulnerabilidades. Resistiremos e transmutaremos juntos. JUNTOS!

REFERÊNCIAS

ABMA, T. A. Responsive evaluation: the meaning and special contribution to public administration. **Public Administration**, v. 82, n. 4, p. 777-1058, 2004.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, G. M.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Brasil, Brasília, 2004.

Ação de Viena. Viena, 1993. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dir/eitos/anthist/viena/declaracao_viena.htm. Acesso em: 1 nov. 2015.

ADORNO, S. História e desventura: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. **Novos estudos – CEBRAP**, n. 86, São Paulo, mar. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002010000100001>. Acesso em: 17 jan. 2019.

AGRA, W. M. **Tratado de Direito Constitucional**, v. 1. São Paulo: Saraiva, 2012.

ALA-HARJA, M.; HELGASON, S. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 51, n. 4, p. 5-59, out./dez. 2000.

ALMEIDA, A.; CAVALCANTE, S. M.; LIMA, A.; TEIXEIRA, L. Análise das Metas do Plano Municipal de Educação de Quixadá-CE à Luz do PNE, da Legislação e do Documento Norteador. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Fabricia/Desktop/76983-339405-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Fabricia/Desktop/76983-339405-2-PB%20(1).pdf). Acesso em: 30 mar. 2019.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.

ALTVATER, E. **O Preço da Riqueza**. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

ALVES, J. A. Lindgren. **Os Direitos Humanos como tema global**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

ANDRADE, P. de; BONAVIDES, P. **História Constitucional do Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

ANDRIOLA, W. B. Evaluación: La vía para la calidad educativa. **Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 25, p. 355-368, 1999.

AQUINO, S. R. F. de; ZAMBAM, N. J. As contradições do capitalismo no século XXI e sua metamorfose pela democracia e justiça. **Scientia Iuris**, Londrina, v. 20, n. 2, p.107-140, jul. 2016.

ARENDT, H. A Crise na Educação. *In*: **Entre o Passado e o Futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARRETICHE, M. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-9, fev. 2003.

ARRETCHE, M. T.S. Tendências no estudo sobre avaliação. *In*: RICO, E. M (Org.). **Avaliação de políticas públicas sociais**: uma questão em debate. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 29 -39.

BACHELARD, G. **Essai sur la connaissance approchée**. 3. ed. Paris: Librairie Philosophique, 1990.

BALDANZA, F.; FRIEDE, R. Educação em Direitos Humanos como Instrumento de Transformação Social. **LexCult**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p.51-71, jan./abr. 2018

BAPTISTA, M. M.; CARVALHO, A. M. P. de; CARVALHO, M. M. P. de; GRAÇA, I. M. Estado e Políticas Públicas Brasil e Portugal: novas configurações desafios do presente. **Revista de Políticas Públicas**, São Luis: MA, 2010. p. 233-235.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. LDA: Lisboa, 2009.

BARROCO, M. L. S. BRITES, C. M. Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ética e Direitos Humanos, **Revista Temporalis**, Brasília, v. 3, n. 5, jan./jun. 2002.

BARROCO, M. L. S. Ética, direitos humanos e diversidade. **Revista Presença Ética**, Recife, n. 3, 2003.

BASTOS, J. B. **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP & A – SEPE, 1999.

BECHKER, H. A. Observation by informants in institutional research. **Quality & Quantity**, v. 6, p. 157-169, 1972.

BEHRING, E. R. Acumulação capitalista, fundo público e política social. *In*: BOSCHETTI, I; BEHRING, E. R.; SANTOS, S. M. M.; MIOTO, R. T. (Orgs.). **Política Social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

BENEDEK, W. **Manual de Educação em Direitos Humanos**. Graz: European Training and Research Centre for Human Rights and Democracy, 2012.

BENEVIDES, M. V. de M. **Cidadania e Democracia**. São Paulo, n.33, São Paulo: Lettera, 1994.

BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos**: do que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 fev. 2000. Disponível em: <http://hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BENEVIDES, M. V. **Fé na luta**: a comissão justiça e paz de São Paulo, da ditadura à democratização. São Paulo: Lettera, 2009.

BITTAR, E. C. A. **Os Direitos da Personalidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

BITTAR, E. C.B. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos**. Estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade. Barueri/São Paulo: Manole, 2004.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, N. **Igualdade e Liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 15. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

BORON, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. *In*: SADER, E.; GENTILLI, P. (orgs.). **Pós neo-liberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BOSCHETTI, I. Seguridade social no Brasil: conquistas e limites à sua efetivação. *In*: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: ABEPSS, 2009. p. 1-18.

BRASIL, Ministério da Educação, Ministério da Justiça. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, Brasília: DF, 2007. 76 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 2012. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: DF, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02, de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas**. Brasília: DF, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Texto orientador para elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Brasília: DF, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, 2015. 404 p. Disponível em: <https://goo.gl/g8F7Km>. Acesso em: 28 nov. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento Norteador para Elaboração de Plano Municipal de Educação – PME**. Brasília: DF, 2005. 98 p.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 11 de janeiro 2018.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: Território Cidadania do Sertão Central**. Fortaleza: Instituto Agropolos do Ceará, 2010.

BRASIL, **Ministério do Desenvolvimento Social**. Brasília: DF, 2010. Disponível em:

www.mds.gov.br/. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos. **Disque Direitos Humanos Relatório 2017**. Brasília: DF, 2018. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/ouvidoria/dados-disque-100/relatorio-balanco-digital.pdf>. Acesso em: 22 Ago. 2019.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: DF, 1988.

BRASIL, Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 1996.

BRASIL, Presidência da República. Lei N. 13.005/14, dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília: PR, 2014.

BRASIL, Presidência da República. Resolução CNE/CP 1/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012, p. 48.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenação Geral de Educação em SDH/PR. **Caderno de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: DF, 2013.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Rev. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BROD, M.; ARENDT, H. **The Diaries of Franz Kafka**. v. 2, p. 1914-1923, New York, 1949.

CAFARDO, R. Apenas 2,1 dos alunos pobres do país tem bom desempenho escolar. **Jornal o Estadão**. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,apenas-2-1-dos-alunos-pobres-do-pais-tem-bom-desempenho-escolar,70002213621>. Acesso em: 23 Ago. 2019.

CALDEIRA, T. P. do R. Direitos Humanos ou "Privilégios de Bandidos"? Desventuras da Democratização Brasileira. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 30, p. 162-174, jul. 1991.

CAMPOS JÚNIOR, L. Crianças e Jovens: para 61% falta o básico, inclusive Educação. **Todos pela Educação**. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Crianças-e-jovens-falta-o-básico-Inclusive-Educacao>. Acesso em: 23 Ago. 2019.

CANDAU, V. M. Educação e direitos humanos, currículo e estratégias metodológicas. In: ZENAIDE, M. de N. T. *et al.* (Orgs.). **Direitos humanos: capacitação de educadores**. Fundamentos culturais e educacionais da Educação em Direitos Humanos. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 2007.

CARBALLIDO, M. G. C. **Los derechos humanos en el siglo XXI : una mirada desde el pensamiento crítico**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2019.

CARVALHO, A. M. P. de. A luta por direitos e a afirmação das políticas sociais no Brasil Contemporâneo. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v.3 n. 1, 2006.

CARVALHO, A. M. P. de. Análises de conjuntura e crise do Estado. **Aula inaugural no campo das Políticas Públicas UFC**. Fortaleza, Ago. 2017.

CARVALHO, A. M. P. de. Pensamento de Boaventura de Sousa Santos em foco: a Reinvenção da Emancipação em tempos Contemporâneos. **Seminário “Diálogos Jurídicos – Pós-Graduação em Direito Universidade Federal do Ceará**, Ago. 2009.

CARVALHO, A. M. P. de. Sociedade, Estado e Políticas Públicas na Civilização do Capital: um olhar sobre o presente. **Somanlu**, v. 10, n. 1, jan./jun. 2010.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 9-10.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CARVALHO, M. E. G. **Educação em Direitos Humanos: estudos e experiência**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

CARVALHO, S. N. de. Avaliação de programas sociais: balanço das experiências e contribuição para o debate. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17,

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. 12. ed. São Paulo: Gente, 2004.

CHARMAZ, K. Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative. *In*: CHAUI, M. (Org.). **Cultura e democracia**. São Paulo, Editora Moderna, 1984.

CHAUI, M. de S. **Convite à filosofia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CHAUI, M.; SANTOS, B. de S. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHRISTOFARO, M. A. **A organização do sistema educacional brasileiro e a formação na área da saúde**. 1996. Disponível em: www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos_apoio/pub04U2T1.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

CLAVEL, G. **A sociedade da exclusão: compreendê-la para dela sair**. Porto: Porto Editora, 2004.

COSTA, A.; NETO, F.; SOUZA, E.G. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

COSTA, F. L. da; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 962-969, set./out. 2003.

COSTILLA, L. O. **Los procesos de cambio en América Latina a la luz de la teoría social crítica de Gramsci**. UNAM, México, 2014.

COTTA, T. C. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional

de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 52, n. 4, p. 89-110, out./dez. 2001.

COUTINHO, C. N. Notas sobre Cidadania e Modernidade. **Revista Agora: Políticas Públicas e Serviço Social**, n.3, 2005.

CRESWELL, J. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. *In*: CUNHA, L. A. (Orgs.). **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**, Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1975. 291 p.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; FÁVERO, O. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídicoconstitucional. *In*: FÁVERO, O. (org.). **A educação nas constituintes brasileiras – 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

D'ALMEIDA, M. L. P. K.; EYING, A. M.; HANNA P. C. M. **Diversidade e Direitos Humanos: A escola como espaço de discussão e convívio com a diferença**. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, EDUCERE, Curitiba, 2009.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. A educação do movimento dos sem terra. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 44-57, maio/jun/jul. 2004.

DALLARI, D.A. **Direitos humanos e cidadania**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DELEON, P. The historical roots of the field. *In*: MORAN, M. *et al.* (Org.). **The Oxford Handbook of Public Policy**, Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 39-57.

DEMO, P. **Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida**. Campinas: Autores Associados, 1995.

DEMO, P. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1993.

DEMO, P. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez - Biblioteca da educação, 2001.

DEMO, P. **Política Pública de Direitos Humanos**. Brasília: UnB, 2001.

DEMO, P. **Saber pensar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 159 p.

DERLIEN, H. U. Una comparación internacional en la evaluación de las políticas públicas. **Revista do Serviço Público**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 1, p. 105-122, jan./mar. 2001.

DOMINGUES, I. **Conhecimento e transdisciplinaridade**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

EDITORES DA REVISTA. O contexto político e a educação nacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 329-334, jun. 2016. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200329&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 mar. 2020.

EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. **The Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

ESCOBERO, S. J. Presidente da Secção Espanhola da Anistia Internacional. *In*: **Presentación. Educación en Derechos Humanos: Propuestas Didácticas**. Madrid: Sección Española de Amnistia Internacional, 1995.

FARIA, C. A. P. de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-109, out. 2005.

FARIA, C. A. P. de. Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 21-29, fev. 2003.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. **Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos de Fortaleza**, Fortaleza, 2012. Disponível em: https://urbanismoemeioambiente.fortaleza.ce.gov.br/plano_municipal_de_gestao_integrada. Acesso em: 05 mai. 2019.

FORTES, A. Revendo a legalização dos sindicatos: Metalúrgicos de Porto Alegre (1931-1945). *In*: FORTES, A. (Orgs.). **Na luta por direitos: estudos recentes em história social do trabalho**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FRASER, N. A Justiça Social na Globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 7-20, 2002.

FRASER, N. Distorted beyond all recognition: a rejoinder to Axel Honneth. *In*: FRASER, N.; HONNETH, A. (Orgs.). **Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange**. London: Verso, 2003.

FRASER, N. Redistribuição, reconhecimento e participação: por uma concepção integrada da justiça. *In*: IKAWA, D.; PIOVESAN, F.; SARMENTO, D. (Orgs.). **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Júris, p. 172-191, 2008.

FRASER, N. **Unruly practices: Power, discourse and gender in contemporary social theory**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.

FRASER, N.; HONNETH, A. **¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate político-filosófico**. Madrid: Ediciones Morata, 2006, 207 p.

FREIRE, P. **A pedagogia da Esperança: reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. Direitos Humanos e Educação Libertadora. *In*: FREIRE, A. M. A. (Orgs.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.
FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 9. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1998.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

FUNES, E. A. Negros no Ceará. *In*: SOUZA, S. de (Org.). **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2007.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Escola Viva, escola projetada**. Campinas: Papirus, 1992.

GARCIA, R. C. Subsídios para organizar avaliações da ação governamental. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 23, p. 7-70, jan./jun. 2001.

GENTILLI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1995. p. 9-45.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, A. S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abr. 1995.

GONZÁLEZ, R. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção de informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 29-75.

HABERMAS, J. **Mudança Estrutural da Esfera Pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HEERDT, M. L.; COPPI, P. de. **Como Educar Hoje?** reflexões e propostas para uma educação integral. São Paulo: Mundo e Missão, 2003.

HUMAN, R. W. **Relatório Mundial 2019**. Disponível em: <https://www.hrw.org/p t/world-report/2019/country-chapters/326447>. Acesso em: 22 Ago. 2019.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2003.
Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jul. 1944.

JARES, X. R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007. 193 p.

JULIÃO, L. **Escolas ainda confundem racismo com bullying**. 2018. Disponível em: <http://www.justificando.com/2018/07/16/escolas-ainda-confundem-racismo-com-bullying/>. Acesso em: 04 de Jan de 2020.

KAYANO, J.; CALDAS, E. de L. **Indicadores para o diálogo**. São Paulo: Pólis, Programa Gestão Pública e Cidadania, 2002.

LEAL, R. G. **Perspectivas hermenêuticas dos direitos humanos e fundamentais no Brasil**. Livraria do Advogado, 1997.

LEITE, L. H. A. **Pedagogia de Projetos: intervenção no presente**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, 1996. p. 24-33.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**, 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LINS JÚNIOR, G. S. A Educação em Direitos Humanos e a promoção da Cidadania brasileira. **Revista Eletrônica Direito e Conhecimento**, Arapiraca, v. 1, n. 1, 2017.

LLEWELLYN, S.; NORTHCOTT, D. The “singular view” in management case studies qualitative research in organizations and management. **An International Journal**, v. 2, n. 3, p. 194-207, 2007.

LOBO, T. Avaliação de processos e impactos em programas sociais: algumas questões para reflexão. In: RICO, E. M. (Orgs.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-84.

LOPES, N. Gestão Escolar. **O que é o projeto político-pedagógico (PPP)**. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em: 4 Ago. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. M.; OLIVEIRA, R. P. Direito à educação e legislação de ensino. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Orgs.). **O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997**. Brasília: ANPAE e Campinas, Autores Associados, 2001.

MADURO, O. **Religião e luta de classes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

MAGALHÃES, L. Caatinga. Toda Matéria. **Conteúdos escolares**. 2018. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/caatinga/>. Acesso em 24 Ago. 2019.

MAGENDZO, A. **Educación en Derechos Humanos**: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MALDONADO, M. T. **Os construtores da paz**: caminhos da prevenção da violência. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARCHESI, A. A prática das Escolas Inclusivas. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e Diferença**: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001. p. 93 - 108.

MARMELSTEIN, G. **Curso de direitos fundamentais**. São Paulo: atlas, 2008.

MARQUES NETO, A. R. **A ciência do direito**: conceito, objeto e método. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MARTINELLI, M. L. **Pesquisa Qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MATTOS, V. M. *et al.* *In*: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Orgs.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 7-14.

MELO, M. A. As sete vidas da agenda pública brasileira. *In*: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998. p. 11-28.

MELO, M. A. Estado, governo e políticas públicas. *In*: MICELI, S. (Orgs.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. 3. ed. São Paulo: Sumaré, 1999, p. 59-100.

MENDONÇA, E. F. Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 84-108, ago. 2001.

MENDONÇA, E. F. Módulo II: Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI**. Brasília: DF, 2015. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/#mod>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G. Violência e saúde na infância e adolescência: uma agenda de investigação estratégica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, maio 1994. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?I sisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=150947&indexSearch=ID> Acesso em: 10 ago. 2019.

MOKATE, K. M. Convertiendo el “monstruo” en aliado: la evaluación como herramienta de la gerencia social. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 53, n. 1, p. 89-131, jan./mar. 2002.

MOREIRA, D. A. **O Método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MORGADO, P. P. L. M. **Práticas pedagógicas e saberes docentes na educação em direitos humanos**. 2001. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

MORSE, J. M. Designing funded qualitative research. *In*: NORMAN, K. D.; YVONNA, S. L. (Orgs.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 220-235.

NEVES, M. **Transconstitucionalismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a sociedade civil**. São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 11, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, E. da S. **Direitos Humanos**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

Organização das Nações Unidas – ONU. Cúpula Mundial Humanitária. **Agenda pela Humanidade**. Istambul: AGNU, 2016. Disponível em: <https://consultations2.worldhumanitariansummit.org/bitcache/e49881ca33e3740b5f37162857cedc92c7c1e354?vid=569103&disposition=inline&op=view>. Acesso em: 2 nov. 2018.

Organização das Nações Unidas – ONU. Década para Educação em Direitos Humanos (1995-2004). **Plano de Ação Internacional da Década das Nações Unidas para Educação em matéria de Direitos Humanos**. Genebra: ONU, 1995. Disponível em: http://www.gddc.pt/direitoshumanos/serie_decada_1_b.pdf Acesso em: 17 nov. 2015.

Organização das Nações Unidas – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da ONU: Paris, França, 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

Organização das Nações Unidas – ONU. **Programa de Ação e Declaração de Viena de 1993**. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf. Acesso em: 19 nov. 2018.

Organização das Nações Unidas – ONU. **Questions of Impunity of Perpetrators of Human Rights Violations**. 1997. Disponível em: <https://www.refworld.org/docid/3b00f1a124.html>. Acesso em 20 out. 2019.

Organização das Nações Unidas – ONU. **Resolução Nº 66/137, Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos**. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. AGNU, 2012.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**, Brasília: DF, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

PACHECO, J. **Caminhos para a Inclusão um guia para aprimoramento da equipe escolar**. São Paulo: Ed. Artmed, 2007.

PADILHA, P. R. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. *In*: SCHILLING, F. **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 166-176.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Portal Educacional do Estado do Paraná. **Grêmios Estudantis**, Paraná, 2010. Disponível em: www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/gremio/. Acesso em 24 abr. 2020.

PARSONS, W. Public Policy. *In*: CHELTENHAM, U. K.; E NORTHAMPTON, M. A.; ELGAR, E. **An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis**, 1995.

PATTON, M. G. **Qualitative Research and Evaluation Methods**, 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

PAULA, Luis Antônio. **Marco teórico sobre avaliação e monitoramento**. S.1., CLAD, 2001

PAULO NETTO, J. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1995.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 82-98, 2007.

PEREIRA, L. C. B. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451998000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 ago. 2019.

PEREIRA, M. L.; ZAMBON, R. **Políticas Sociais II**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

PEREZ, J. R. R. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. *In*: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 65-73.

PIKETTY, T. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PINGOELLO, I. **Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do bullying em sala de aula**. 2009. (Dissertação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

PINHEIRO, P. S.; MESQUITA NETO, P. de. Programa Nacional de Direitos Humanos: avaliação do primeiro ano e perspectivas. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 11, 1997, p. 117-134.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14. ed. São

Paulo: Saraiva, 2013.

PIOVESAN, F. Lei de Anistia, direito à verdade e à justiça: impacto do sistema interamericano e perspectivas da justiça de transição no contexto Sul-Americano. *In:*

PIOVESAN, F. Direitos Humanos: desafios e perspectivas contemporâneas. **Revista TST**, Brasília, v. 75, n. 1, jan./mar. 2009.

PIOVESAN, F. **Temas de direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. 21. p. 456-469.
PORTO, M. S. G. **Crenças, valores e representações sociais da violência**. Sociologias, 2006.

PORTUGAL, Ministério Público. **Proclamação de Teerã**. 1968. Disponível em: http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/proclamacao_de_teerao.pdf. Acesso em: 3 jan. 2019.

QUIXADÁ. Prefeitura Municipal Quixadá. Câmara Municipal de Quixadá. 19.06.15 - **Câmara discute Plano Municipal de Educação**. Quixadá: CE, 2015a. Disponível em: <https://goo.gl/rVLSv>. Acesso em: 6 dez. 2016.

QUIXADÁ. Prefeitura Municipal Quixadá. **Lei nº 2755, de 19 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Quixadá para o Decênio 2015 a 2025 e dá outras providências. Quixadá: CE, 2015b. Disponível em: <https://goo.gl/cINlcL>. Acesso em: 28 nov. 2016.

QUIXADÁ. Prefeitura Municipal Quixadá. *In: Enciclopédia dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1959. v. 16. p. 449-455. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_16.pdf. Acesso em: 20 set. 2017.

QUIXADÁ. Prefeitura Municipal Quixadá. **Portaria nº 001, de 10 de setembro de 2013**. Cria o Fórum Municipal de Educação para coordenar a elaboração do Plano Municipal de Educação de Quixadá e dá outras providências. Portaria Gabinete 001/2013. Quixadá: CE, 2013a. Disponível em: <https://goo.gl/aKFGm0>. Acesso em: 06 dez. 2016.

QUIXADÁ. Prefeitura Municipal Quixadá. **Portaria nº 002, de 10 de setembro de 2013**. Nomeia a comissão do Plano Municipal de Educação para o decênio 2015 a 2025 e dá outras providências. Portaria Gabinete 002/2013. Quixadá: CE, 2013b. Disponível em: <https://goo.gl/BF9eOH>. Acesso em: 06 dez. 2016.

QUIXADÁ. Prefeitura Municipal Quixadá. **Portaria nº 35/2014, de 30 de julho de 2014**. Institui a Comissão Representativa da Sociedade para Elaboração/Adequação do Plano Municipal de Educação do Município de Quixadá-CE. Portaria Gabinete 035/2014. Quixadá: CE, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/hc3Rfv>. Acesso em: 06 dez. 2016.

RAMO, M. P.; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, set./out. 2012.

RAMOS, S. Morte brasileira: a trajetória de um país. *In:* RAMOS, S. (Org.). **Diálogos sobre Violência e Segurança Pública**. Edição Especial. Rio de Janeiro: Observatório da Cidadania,

2009.

RIBEIRO, M. L. Santos. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. 9. ed. São Paulo: Cortez Ed. e Ed. Autores Associados, 1989, 176 p.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Coordenadoria Geral de Direitos Humanos. **1º Plano Municipal de Direitos Humanos:** por um Rio de Direitos. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/documents/91261/b3f26031-c667-4bb6-a44f-d160e4fffd09>. Acesso em: 13 jun. 2016.

ROCHA, D. A. B. F. **Formação e Monitoramento de Juristas Leigos:** A experiência de uma ONG com educação popular na região sisaleira da Bahia. Salvador: Revista da Faced, 2007.

RODRIGUES, L. C. Avaliação de Políticas Públicas no Brasil: antecedentes, cenário atual e perspectivas. *In:* PRADO, E. C.; DIÓGENES, E. M. N. (Orgs.). **Avaliação de Políticas Públicas:** entre Educação & Gestão Escolar. Maceió: EDFAL, 2011.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Aval – Revista de Avaliação de Políticas Públicas.** UFC, n. 1, p. 7-15, 2008.

ROSA, J. G. **Grande Sertão:** Veredas. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROULAND, N. I fondamenti antropologici dei diritti dell'uomo. **Rivista Internazionale di Filosofia del Diritto**, n. 2, aprile/giugno, 1998. p. 252.

RUIZ, C. M. M. B. O Direito à verdade e à memória - por uma justiça anmnética: uma leitura crítica dos estados de exceção do cone sul. *In:* **CCDH - Relatório Azul.** Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2011.

SABÓIA, L. A. A. **Desafios para a consolidação da regulação de serviços públicos no estado do Ceará:** o caso ARCE. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://wpmapp.oktiva.com.br/wp-mapp/files/2010/02/Dissertacao-Luis-Alberto1.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2018.

SACAVINO, S. Educação em Direitos Humanos e Democracia. *In:* CANDAU, V.; SACAVINO, S. **Educar em Direitos Humanos.** Rio de Janeiro: D & P Editora, 2000, p. 36-48.

SACAVINO, S. Educação para a paz e a não-violência: formação em serviço de professores. *In:* SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos:** temas, questões e propostas. Petrópolis: DP Et Alii Editora, 2008. p. 119-130.

SALES, M. A. **(IN)visibilidade perversa:** adolescentes infratores como metáfora da violência. São Paulo: Cortez, 2007.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil:** genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, B. de S. **A difícil democracia:** Reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo,

2016.

SANTOS, B. de S. CHAUI, M. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. 1. ed. Cortez Editora. São Paulo, 2014.

SANTOS, B. de S. M. **M.P Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almeidina, 2009.

SANTOS, B. de S. Para uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos. **Contexto Internacional**, v. 23, n. 1, p. 7-34, 2001.

SARLET, I. W. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal De 1988**. 4. ed. Porto alegre: livraria do advogado, 2006.

SARMENTO, D. **A dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2016.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. **Educação do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 10. ed. São Paulo: Ed. Cortez e Ed. Autores Associados, 1986. 96 p.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores associados, 2008.

SEN, A.; KLIKSBERG, B. **Sobre ética e economia**. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

SILVA, A. M. M.; FERREIRA, N. S. C. Políticas públicas em direitos humanos: uma necessidade? por quê? *In*: FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. (Orgs.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia**. João Pessoa: UFPB, 2010. p. 71-98.

SILVA, A.M.M.; TAVARES C. Educação em Direitos Humanos no Brasil: Contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Revistas eletrônicas PUCRS – Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, J. A. da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 22. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

SILVA, J. A. da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 32. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2009.

SILVA, J. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. *In*: SILVA, J.; HOFFMAN, J.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Práticas avaliativas e**

aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, M. S. M.; ZENAIDE, M.N.T. **Plano de Ação em Educação em e para Direitos Humanos na Educação Básica.** Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/umndo/nazare_plano_acao_ed_basica_local.pdf. Acesso em: 01 de fev 2020.

SILVA, W. P. da. Grêmio Estudantil. **Recanto das Letras**, 2008. Disponível em: Acesso em 15 out. 2020.

SOUTO, C. **Tempo do direito alternativo: uma fundamentação substantiva.** Porto alegre: Livraria do advogado, 1997

SOUZA, C. Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003.

SOUZA, H. **Ética e cidadania.** São Paulo: Moderna, 1996.

SOUZA, S. O. O professor de sala de aula: as mazelas de uma profissão. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais da Eduvale**, v. 4, n. 6, p. 1-9, 2011.

SPINK, P. **Avaliação democrática: propostas e práticas.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids, 2001. Disponível em: www.abiaids.org.br/_img/media/colecao%20fundamentos%20avaliacao%20N3.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

STONE, L. **Causas da Revolução Inglesa 1529-1642.** Bauru: EDUSC, 2000.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: Desafios e perspectivas.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: José Olympio Editor, 1957.

TEODORO, W. L. G. **Depressão: corpo, mente e alma.** 3. ed. Uberlândia – MG, 2010. p. 20-47.

THOENIG, J. C. A avaliação como conhecimento utilizável para reformas de gestão pública. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 51, n. 2, p. 54-70, abr./jun. 2000.

TRINDADE, A. A. C. O legado da Declaração universal dos Direitos Humanos e sua trajetória ao longo das seis últimas décadas (1948-2008). *In*: GIAVANNETTI, A. (Org.). **60 anos da Declaração universal dos Direitos Humanos: conquistas do Brasil.** Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2010.

VAITSMAN, J.; RODRIGUES, R. W. S.; PAES-SOUSA, R. **O Sistema de Avaliação e Monitoramento das Políticas e Programas Sociais: a experiência do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome do Brasil.** UNESCO, 2006.

VALLE, B. de B. R. O PNE e o PDE como desafios políticos para os educadores. **Revista Tessituras**, Nova Friburgo, Edição Zero, p. 1-14, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/LgkJ67>. Acesso em: 29 mar. 2019.

VALLE, I. R.; RUSCHEL, E. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, v. 3, p. 73-92, 2010.

VALVERDE, D.; STOCCO, L. Notas para interpretação das desigualdades raciais na educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n.3, p. 2009.

VASCONCELOS, E. M. A. Priorização da Família na Política de Saúde. **Revista Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 53, p. 6-19, set./dez. 1999.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 182 p.

VÍCTORA, C. G. *et al.* **Pesquisa Qualitativa em Saúde: introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editora, 2000.

WECHSLER, S. M. **Criatividade: descobrindo e encorajando**. 3. ed. Lamp Wechsler, 2008. 354 p.

YASBEK, M. C. Globalização, precarização das relações de trabalho e seguridade social. *In: Cadernos Abong*, 19. ed. Série Subsídios as Conferencias de Assistência Social. São Paulo, 1997. p. 5-10.

YAZBEK, M. C. Pobreza e exclusão: expressões da questão social no Brasil. **Revista Temporalis**. 3. ed. Brasília: AABEPSS, 2001.

ZAGURY, T. **O Professor Refém: Para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZANELLI, J. C. **Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas**. Estudos da Psicologia, n. 7, p. 79-88, 2002.

ZANOTTI, L. J. **Etapas históricas de la política educativa**. Buenos Aires, 1972.

ZENAIDE, M. de N. T. Educação em direitos humanos. *In: TOSI, G. (Org.). Direitos humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Projeto Unicidade/Editora Univeritária/UFPB, 2005.

ZENAIDE, M. de N. T. **Paz e Cidadania nas escolas**. João Pessoa: Editora UFPB, 2003.