

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO ESCOLAR

Heyde Aparecida Pereira de Jesus¹

RESUMO

Neste artigo apresentam-se resultados parciais de um estudo de caso etnográfico, desenvolvido nos moldes de pesquisa qualitativa, acerca da concepção, se e como a escola trabalha a educação em direitos humanos, para a cidadania e a democracia. Após a Constituição de 1988, a educação em direitos humanos tornou-se tema central da política de Estado, tendo por objetivo contribuir para a edificação de uma sociedade alicerçada nos princípios éticos da justiça, da liberdade, da solidariedade e do respeito às diferenças. Até o momento, a abordagem etnográfica tem permitido conhecer o dia-a-dia da escola dando visibilidade a sua identidade e tornando possível perceber como seus valores influenciam na construção da identidade dos alunos (as), futuros cidadãos (ãs).

Palavras-chave: educação em direitos humanos; cidadania; democracia

Introdução

Se as declarações e os documentos que nas últimas décadas foram elaborados contemplando os direitos humanos são importantes, bem como a legislação que garante para todas as pessoas os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, a concretização desses direitos, na prática, não se realizam de imediato ou naturalmente. Há que haver também um investimento na educação em direitos humanos para que possa fazer parte não só das políticas, mas das práticas na vida em sociedade. Nessa perspectiva, o presente artigo aborda parte dos resultados de uma pesquisa de iniciação científica (Fapesp) que está sendo realizada numa escola pública de periferia da rede estadual das séries iniciais de ensino fundamental de Marília (SP) e que tem como objetivos conhecer a concepção, se e como a escola trabalha a educação em direitos humanos.

¹ Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Democracia, direitos humanos, gênero e cidadania”, coordenada pelas Profas. Martha dos Reis e Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo de um projeto maior do grupo de pesquisa “Organizações e Democracia” coordenado pela Profa. Neusa Maria Dal Ri. Bolsista FAPESP sob orientação da Professora Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e aluna do 4º Ano de Pedagogia da UNESP – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – 17525-900 – Marília – SP. E-mail: heydeaparecida@hotmail.com

Democracia e direitos humanos

Conforme Benevides (1998), o Estado democrático brasileiro foi fundamentado num modelo de Estado de concepção neoliberal no qual se observa a supremacia dos direitos políticos sobre os direitos sociais. Isso leva a assistirmos constantes violações dos direitos mais elementares com um aumento cada vez maior de indivíduos excluídos do processo de desenvolvimento, destituídos das condições de dignidade humana. De acordo com Brandão (2002, p. 173)

O Brasil contemporâneo é o país das contradições medievais. Perante a lei somos todos iguais, mas nas condições materiais existe desigualdade de direitos. Podemos tomar como exemplo ilustrativo na zona rural a coexistência de latifúndios e acampamentos de trabalhadores rurais sem terra na maioria dos estados brasileiros. Na zona urbana, a coexistência de condomínios luxuosos e favelas sem condição digna de moradia. O Brasil é um dos únicos países que consegue manter milhões de crianças trabalhando no final do século XX ao mesmo tempo em que mantém incontável número de homens e mulheres desempregados.

Pensa-se, então, em formas de possibilitar o respeito e a eficácia desses direitos humanos universalmente consagrados. Nessa perspectiva, a educação em direitos humanos é vista como um dos caminhos necessários para a efetivação dos direitos mais elementares e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A educação em direitos humanos, segundo Horta (2000), situa-nos em uma posição crítica em relação ao modelo neoliberal vigente e nos impele a desvendar sua racionalidade, suas implicações sociopolíticas e seus pressupostos éticos, pois promover processos educacionais sem questionar o paradigma hegemônico significa esquivar-se da responsabilidade política da educação em relação ao presente e futuro. Com base nessa ótica de educação, deve-se propor uma ética que enfatize o público, a solidariedade e o bem comum.

Segundo Comparato (2005), a Declaração Universal dos Direitos Humanos retomou os ideais da Revolução Francesa, representando então, a manifestação histórica de que se formara, finalmente, em âmbito universal, sobre o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens, conforme ficou registrado em

seu artigo I. No entanto, o autor faz a ressalva de que “[...] a cristalização dessas idéias em direitos efetivos, como se disse com sabedoria na disposição introdutória da Declaração, far-se-á progressivamente, no plano nacional e internacional, como fruto de um esforço sistemático de educação em direitos humanos” (p. 223).

De acordo com Zenaide e Tosi (2004), após a Constituição de 1988, o Estado Democrático admite os direitos humanos como parte integrante do arcabouço jurídico e institucional, das políticas sociais e da cultura democrática, o que torna a educação em direitos humanos tema central integrante da política de Estado.

Desta maneira, evidencia-se que, a discussão sobre a necessidade de educação em direitos humanos não é recente. O Programa Nacional de Direitos Humanos II, lançado pelo governo federal em 2002 dedicou uma parte à educação com propostas para curto, médio e longo prazo, dentre eles “[...] criar e fortalecer programas para o espírito aos direitos humanos nas escolas do ensino fundamental e médio através do sistema de temas transversais, assim como de uma disciplina sobre direitos humanos” (BRASIL, 2002).

Em 2003, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)². Cumpre ressaltar que o Brasil é signatário dos principais documentos internacionais de direitos humanos, tendo em vista, que segundo Pinheiro e Neto (1998), foi o primeiro a adotar um programa para proteção e promoção dos direitos humanos na América Latina com o Programa Nacional de Direitos Humanos (1996)³, e o terceiro no mundo, elaborado em parceria com a sociedade civil, cumprindo a recomendação específica da conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena em 1993), atribuindo aos direitos humanos o status de política pública governamental.

Assim, apoiado em documentos internacionais e nacionais em respaldo à Década da Educação em Direitos Humanos (1995-2004), prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos e seu Plano de Ação⁴, o PNEDH (2003) propõem que a educação seja direcionada para o fortalecimento do respeito dos direitos humanos e liberdades

² Tratou-se de uma primeira versão por meio da Criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da portaria nº 98/1993 da SEDH/PR. Em 2006, foi concluído o Plano com sua versão final.

³ Em abril de 1997, foi criada a Secretaria Nacional de Direitos Humanos no Ministério da Justiça, para coordenar e monitorar a execução do programa.

⁴ ONU. Diretrizes para formulação de planos nacionais de ação para educação em direitos humanos. Quinquagésima Segunda Sessão da assembléia Geral, 20 de outubro de 1997

fundamentais do ser humano, pleno desenvolvimento da personalidade e senso de dignidade, prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultura, da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos étnicos e lingüísticos e a possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre.

Visto que, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos esses direitos são comuns a todos os seres humanos sem distinção alguma de etnia, nacionalidades, sexo, classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral, ou seja, são aqueles direitos que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo o ser humano, então o que significa dizer educação em direitos humanos? De acordo com Benevides (2003, p. 309-310)

a educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados, os quais devem se transformar em práticas.

Ainda conforme argumenta a autora, essa educação parte de três pontos essenciais. No primeiro caracteriza tal educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo volta-se para uma educação para a mudança e no terceiro aspecto refere-se a cultivação de valores para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos.

Considerando “a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas” (BENEVIDES, 1996, p. 225), a questão da educação é bastante complexa e “requer a explicitação de um posicionamento claro por parte do educador, *por poder desempenhar o papel de agente social transformador*”, conforme também afirma Dornelles (2006, p. 2). Essa consideração é bastante pertinente uma vez que se pretende com a educação em direitos humanos a mudança de mentalidades para a consolidação de uma cultura em direitos humanos, conforme frisa Symonides (2003, p. 17):

O ideal de 1948 deverá estar presente em todas as situações curriculares e em todos os projetos pedagógicos. Será por intermédio de uma nova mentalidade que abreviaremos a luta em direção à universalização da cidadania. Mais ainda. Será por uma reforma do pensamento que, começa

com a educação desde a mais tenra idade, que poderemos formar mentes lúdicas e democráticas capazes de operar mudanças há séculos reclamadas, no sentido de fazermos da justiça social um objetivo que se concretize e que se distribua por igual entre os mais diferentes segmentos sociais.

Benevides (2003, p. 310) enfatiza que no Brasil, mais do que mudança de mentalidades é preciso uma mudança cultural radical, ou seja, “[...] uma mudança que possa realmente mexer com o que está mais enraizado nas mentalidades, muitas vezes marcadas por preconceitos, por discriminação, pela não aceitação da diferença.”

Aqui vale salientar a importância da postura do educador e da educadora, pois “um grande desafio da educação em Direitos Humanos é o fato de esta perspectiva educativa [...] *exigir* do professor uma postura política” (MORGADO, 2006, p. 11).

Para Dallari (2004), o papel político do professor tornar-se perceptível a partir da possibilidade que o mesmo tem de influenciar a vida social, principalmente no que tange a fixação de valores e padrões de convivência, tarefa essencial para construção de uma sociedade justa em que a dignidade da pessoa humana seja efetivamente promovida enquanto valor e realidade. Entretanto, o autor salienta que o cumprimento desse papel, voltado à valorização da pessoa humana, demanda do professor um bom domínio de noções de democracia, direitos humanos e cidadania, além da necessidade de estar sempre atento à história, por ser nela que as grandes doutrinas e seus principais conceitos acerca dos direitos humanos, cidadania e democracia encontram suas origens e explicações. É também ao longo dela que se problematizou a existência da pessoa humana e os conflitos e deturpações desses conceitos. Por isso é importante conhecer a história para poder interferir/planejar o futuro, aqui no sentido de não permitir que os direitos humanos continuem sendo violados e que uma sociedade democrática possa de fato tornar-se realidade.

Assim, por estar trabalhando com formação de valores, as (os) professoras (es) devem ter uma prática coerente com o discurso. Em matéria de educação em direitos humanos, das leituras realizadas parece existir um consenso das autoras e autores (MOSCA; AGUIRRE (1990), CANDAU (1995), SCAVINO (2000), BENEVIDES (2003), CARVALHO (2005), GENOVAIS (2007), da qual participo: não se trata de uma disciplina, de momentos ou aulas reservadas aos direitos humanos, mas uma educação

aprendida por meio de todos os atos vivenciados no dia-a-dia escolar, ou seja, “a função modelar do educador é irrenunciável, pois a criança aprende muito mais com exemplo do educador do que com o seu discurso” (ROCCA, 1999, p. 321).

O valor do ensino escolar, tanto para formação do cidadão como para a continuidade da cultura, não reside só no que se transmite, mas no princípio que rege essa forma de transmissão, ou seja, também reside numa forma de se conduzir. [...] para que haja uma forma de educação que justifique a existência de instituições escolares, é preciso que as razões pelas quais cremos que algo seja verdadeiro ou que um comportamento seja louvável sejam acessíveis ao nosso aluno. Nesse sentido, mais importante que aprender a acreditar que algo seja desta ou daquela forma, é poder aprender como damos nosso assentimento a uma idéia, por que razões adotamos tal ou qual comportamento, quais critérios estão em jogo em cada caso. É essa forma de ensino, peculiar às instituições escolares, que pode prestar um serviço de relevância para a formação de cidadãos. Não por buscar reproduzir – o que fará inevitavelmente – crenças e valores dos professores e das instituições escolares, sejam elas quais forem, mas por ensinar meios de se alicerçar uma decisão, de se justificar uma conduta, de se analisar adequação de uma produção a critérios anteriores, bem como analisar criticamente os próprios critérios de julgamento de uma teoria ou comportamento. (CARVALHO, 1998, p. 28-29).

Morgado (2006), citando Magendzo (1989), concorda que a tarefa do educador (a) em Direitos Humanos não se esgota na transferência e produção de conhecimentos, por isso, é essencial que aprendam a atuar e a se comportar na defesa, promoção e vigência dos direitos e dos demais, operando na vida cotidiana seu saber em direitos humanos. Enfim, por não se tratar de uma disciplina, como será possível desenvolver um processo educativo em direitos humanos?

Em primeiro lugar, o conhecimento dos direitos humanos, das suas garantias, das instituições de defesa e promoção, das declarações oficiais, de âmbito nacional e internacional, com a consciência de que os direitos humanos não são neutros, não são declamações retóricas. Eles exigem certas atitudes e refletem outras. Portanto, exigem também a vivência compartilhada. A palavra deverá sempre estar ligada a práticas, embasadas nos valores dos direitos humanos e na realidade social (BENEVIDES, 2003, p. 317).

Participo da opinião de Symonides (2003), ao destacar que:

quanto mais avançar a educação para os direitos humanos, também avançarão as possibilidades de construirmos alternativas de desenvolvimento que valorizem a vida e a justiça. Certamente a luta por um ideal comum, que começa pelo reconhecimento do direito de todas as

peças ao patrimônio comum de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, e que deve possibilitar a todos padrões mínimos que qualificam a existência, configura-se como uma luta incessante em que cada um, cotidianamente, deverá dar sua contribuição. Daí a importância de um processo permanente de educação que acompanhe toda a vida (p.170).

Vale atentar que embora não se tenha um método a ser seguido, algumas publicações feitas na área os autores e autoras procuram oferecer instrumento para professoras e professores que pretendem embasar sua prática pedagógica nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos⁵

Evidência - se que a educação em direitos humanos apresenta grande relevância na tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização dos direitos humanos em tempos tão difíceis.

Ressaltando que a pesquisa encontra-se em desenvolvimento, optamos para este momento fazer uma breve explanação sobre os instrumentos utilizados para coleta de dados e a seleção da sistematização de alguns dados preliminares a partir da observação participante.

O percurso e instrumentos da pesquisa

A presente pesquisa é um estudo de caso etnográfico, em uma abordagem qualitativa, visto que o nosso objeto de estudo ficou delimitado apenas a uma escola. “Esta abordagem parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (ALVES, 1991, p.54).

No estudo de caso, “o objeto é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.

⁵ Exemplos:

MOSCA, J. J.; AGUIRRE, L. P. *Direitos Humanos: pautas para uma educação libertadora*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

ARAUJO, F. ;AQUINO, J. *Direitos Humanos na sala de aula: a ética como tema transversal*. São Paulo: Moderna, 2001.

CANDAUI, V. et. al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

21) e segundo André (1995), a perspectiva etnográfica permite entender como operam no dia-a-dia escolar os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver, de sentir a realidade e também o mundo.

Em correspondência com as três tarefas da investigação etnográfica, temos por instrumentos: a observação participante, a entrevista e a análise documental (SARMENTO, 2003).

A observação participante é uma técnica muito utilizada por pesquisadores que realizam pesquisa de campo, principalmente, quando se deseja analisar um determinado grupo social e práticas institucionais. A observação participante,

[...] permite também que o observador chegue mais perto “da perspectiva do sujeito”, um importante alvo nas abordagens qualitativas, na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca as suas próprias ações. (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 26).

Em relação às entrevistas, a proposta foi de realizar entrevistas do tipo semi-estruturadas que se assemelham a uma conversa informal na qual a pessoa entrevistada tem a liberdade de expressar aquilo que sente sobre as questões levantadas tendo oportunidade de emitir perguntas e esclarecer dúvidas.

[...] entrevistas semi-estruturadas [...] não há uma seqüência muito estandardizada nem um controle rígido da postura do entrevistador, o que permite que se mantenha uma comunicação mais livre entre o pesquisador e o entrevistado e que se realizem acertos de rota diante de situações inesperadas (TURA, 2003, p. 199).

Contudo, Zago (2003) ressalta que a margem de liberdade necessária à produção do discurso não corresponde a uma condução totalmente livre da entrevista. Assim,

[...] a flexibilidade faz parte da lógica do método qualitativo e da entrevista compreensiva, mas é importante demonstrar, na sua condução, aonde o pesquisador quer chegar. Daí a importância de termos um ponto de partida e garantirmos essa condição mediante roteiros de questões. Em minhas pesquisas organizo temas e, dentro destes, questões mais específicas. Esse processo auxilia na definição da problemática, ajuda a hierarquizar assuntos ou temas, separando o que é central do que é periférico na investigação (p. 303).

Os temas centrais das entrevistas com as professoras, diretora substituta⁶, coordenadora pedagógica e funcionárias (o) foram: educação, direitos humanos, cidadania, democracia, educação em direitos humanos, possibilidades ou dificuldades de desenvolvê-la e percepção da realidade que cerca a escola e o papel dessa como instituição socializadora. A proposta da realização de entrevistas consistiu em apreender as concepções de educação em direitos humanos e, desse modo, perceber quais as possíveis semelhanças e divergências nas concepções das pessoas que trabalham na escola e que de alguma forma contribuem para o “clima escolar” que acreditamos influenciar na construção da identidade das crianças, futuras cidadãs.

Todas as entrevistas seguiram o mesmo roteiro variando apenas algumas perguntas de acordo com a função exercida na escola. Houve permissão pra que pudesse utilizar o gravador⁷.

Ressaltamos que durante as entrevistas foram garantidos o anonimato e o sigilo ao informante e à unidade escolar, como também respeito às opiniões e às idéias, conforme indica Ludke & André (1986). Para identificação das pessoas entrevistadas utilizamos pseudônimos, uma vez que, priorizamos a perspectivas dessas na pesquisa e também por acreditar que mencioná-las utilizando números ou letras estaria negando as suas condições de sujeitos históricos e sociais relegando ao anonimato suas identidades.

No que se refere à análise documental, segundo Ludke & André (1986, p. 39), os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações ou declarações do pesquisador. “Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Ainda de acordo com essas autoras a análise documental é muito útil “quando se pretende ratificar e validar as informações obtidas por outras técnicas de coleta, por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 39).

Nessa primeira fase da pesquisa tivemos a oportunidade de fazer uma análise do Regimento Escolar que poderá subsidiar informações a respeito das características da escola.

⁶ A coordenadora explicou que a estrutura da escola não comporta o cargo de vice diretor. Como o diretor está de licença por tempo indeterminado a professora da sala de recurso assumiu como diretora substituta.

⁷ Todas as entrevistas foram transcritas e preservadas em fitas K-7.

Algumas considerações das observações do cotidiano escolar

Pudemos perceber em um dos dias do planejamento escolar uma discordância entre a direção escolar e as professoras a respeito das responsabilidades da educação escolar. Ao contar que dois alunos da escola juntamente com outros dois ex-alunos da escola invadiram e roubaram a casa de uma das funcionárias da própria escola, a maioria das professoras apresentaram resistência para trabalhar esse assunto em sala de aula negando assim o pedido que fora feito pelo diretor ao afirmar que a educação que estava sendo dada na escola era falha pois, pelo acontecido, as crianças estavam caminhando para a marginalidade. Uma das professoras alegou ser pequeno o período que as crianças passavam na escola, se comparado com o tempo que ficam na comunidade, e dessa maneira, acreditava que a educação escolar não teria possibilidade de superar esses problemas. Além do mais, acrescentou que “depois do ECA, desandou tudo pelo fato do mesmo tratar dos direitos esquecendo dos deveres das crianças e adolescentes”. No entanto, o diretor abordou o assunto no pátio com as crianças de todas as séries e, quando falava, enfatizava que na escola ensinava-se valores e que roubar contrariava um princípio universal e, por isso, não deveriam fazê-lo.

A maioria das professoras apontam como um elemento que dificulta as relações de sala de aula a *indisciplina* dos alunos e alunas e a agressividade que predomina em situações de conflito. Frequentemente, pode-se ouvir o alto tom de voz alto das professoras e as ordens, ditas muito seriamente. Contudo, ao longo de alguns meses de observação, temos observado que há exceção. Uma das professoras procura sempre conversar com seus alunos e alunas, ainda que, muitas vezes sem sucesso, mas por meio desse trabalho diário de diálogo a respeito das atitudes e comportamentos das crianças, observamos que essa prática tem possibilitado a reflexão sobre seus atos para que encontrem soluções pacíficas para resolução de seus problemas, o que já tem contribuído para relacionamentos mais amistosos com os colegas. Por meio das rodas de conversa, por exemplo, as crianças têm oportunidade de conversar sobre algum problema que surgiu dirigindo-se uns aos outros expondo suas opiniões, desabafando seus sentimentos até que encontrem uma resolução para o assunto em questão.

Percepção dos relatos, relações e comportamentos

Durante as observações um aspecto que chamou-me muito a atenção foi , a forma não só das crianças resolverem seus problemas como também as brincadeiras que praticam. A violência de alguma forma parece estar sempre presente, além da violência verbal quando xingam uns aos outros de burro, idiotas, se dirigem uns aos outros com *palavrões*, discriminam uns aos outros por não ter o que comer em casa, ser pobre (fazendo gozações) ou por sua etnia.

Infelizmente a professora *Mariana* não percebeu quando a aluna sentada em frente a sua mesa levantou-se e se pôs a desenhar uma colega na lousa. Enquanto desenhava dizia que o cabelo da colega era grande, ruim que não penteava o cabelo e era feia (a menina até então parecia não se incomodar), até que a colega terminando de desenhá-la na lousa disse: “Olha gente como a *MEY* é feia”. Alguns alunos e alunas olharam pra ver e alguém perguntou: “Por que ela é feia?” A colega respondeu: “Porque ela é negra e pobre”. Todos riram. A menina respondeu com agressão verbal (*palavrões*).

A respeito das brincadeiras, dentre essas estão a de lutinha, a de se enforcar até que um desista. Brincar de par ou ímpar em que o vencedor (a) dá um tapa (dedo indicativo e médio) no pulso do perdedor, assim continuam até que um (a) sinta dor e desista.

Certa vez, caminhando para a sala da terceira série após o recreio, a professora abriu a porta para os alunos e alunas entrarem quando percebeu que R\$ 1.00 havia caído do seu bolso e voltou-se para pegá-lo, mas um aluno que achou disse que era dele. Nesse curto intervalo de tempo um aluno da quarta série entrou e agrediu um aluno e o empurrou. O aluno bateu com a cabeça na quina da carteira. Criou-se um alvoroço com as outras crianças. A professora percebeu o tumulto e foi socorrê-lo. Antes, porém, caminhou em direção ao aluno agressor esclarecendo que ele não poderia entrar na sala dela daquela maneira e agredir um de seus alunos. Ele apenas sacolejou os braços respondendo: “Ele mexeu comigo”. O outro aluno ficou bem.

Em outro dia, na hora da saída, reparei quando um aluno pegou o outro pelo colarinho levando-o até a sala da terceira série dizendo: “Fulano, foi esse moleque que bateu no seu irmão?” (Um aluno lá de dentro gritou confirmando). Ele então, pegou o colega puxando para o fundo do corredor da escola dizendo-lhe: “Não folga mais não,

irmão. Da próxima, a gente mata você”. Chamou outros colegas e segurou firme o menino para que pudessem bater nele. O menino começou a gritar desesperadamente e logo duas professoras surgiram e os apartaram.

Admito que espantei-me diante daquela cena. Quem eram aquelas crianças? Por que tanta violência? Será que vinha de casa, conforme diziam algumas professoras?

A professora *Lucimara* disse-me:

A educação hoje é diferente, você não pode ficar só no conteúdo, para essas crianças é preciso oferecer algo mais e daí se você não oferece fica difícil você ter sucesso no seu trabalho porque quem são essas crianças? Na maioria mora só com a mãe ou com os avós porque os pais estão no presídio... os irmãos na FEBEM..., vivem uma realidade difícil e as vezes o que precisam é de um pouco de atenção...

No entanto a apreensão de algumas falas espontâneas parece revelar a “intolerância” das pessoas envolvidas diretamente com as crianças, por exemplo, quando numa quarta série um aluno respondeu à sua colega de classe com um palavrão, a professora voltando-se pra ele disse que deveria ser expulso da escola porque ali não era lugar pra ele, uma vez que, ele tinha aprendido isso em casa e que dificilmente iria mudar.

Também por causa de *indisciplina* a professora da terceira série intimidou o aluno perguntando se queria levar suspensão como outros quatro tinham sido suspensos por causa de briga na sala de aula.

Essa mesma professora em uma aula de educação física comentou comigo sobre o aluno que agredira o seu aluno. Ele era gêmeo com o aluno da outra quarta série e a mãe queria apenas um deles. Acrescentou a professora que não entendia porque dessa mãe querer apenas um se os dois eram terríveis.

A postura da professora *Joseane* chama minha atenção porque sempre procura conversar (dialogar) com as crianças principalmente em relação aos problemas da sala (quando um bate no outro), estimula o diálogo pedindo para cada um se colocar no lugar do outro e vai questionando. Em caso de “furtos” de material, ensina que se deve pedir emprestado e que o colega tem o direito de não emprestar, mas que não custa nada ajudar o amigo emprestando-lhe algum material, além de ter zelo pelas coisas dos outros.

Certa vez, um aluno viu o colega mexendo na sua bolsa e disse que iria bater nele. A professora escutou perguntando quem iria bater em quem. O aluno se apresentou e justificou o motivo. Logo em seguida, a professora sugeriu a ele que colocasse a bolsa na

frente na sala porque assim ninguém mexeria e ele não precisaria bater em ninguém. O aluno concordou rapidamente.

Outra atitude dessa professora que me chamou novamente a atenção diz respeito à conversa que teve com as suas crianças em relação à atividade de educação física que elas se recusaram a participar. Ela explicou a importância da participação na brincadeira e o cumprimento das regras porque, uma vez que, elas cumprissem as regras propostas e achassem que a aula não era “legal” teriam toda liberdade de chamarem a professora de educação física e dizer que não gostavam da brincadeira e pedir à ela que trocasse a atividade. Agindo assim, ressaltou que a professora não ficaria chateada.

Considerações Finais

Como se pode constatar pelos exemplos, a pesquisa tem permitido conhecer o dia-a-dia da escola dando visibilidade à sua identidade, possibilitando perceber que valores são trabalhados e como influenciam na construção da identidade das crianças, futuras cidadãs. A análise inicial mostrou que escola é uma organização complexa e deve ser estudada por dentro para que a pesquisa acadêmica possa contribuir para o desvelar dos fatores que dificultam a concretização da educação em direitos humanos. Até o momento é possível afirmar que essa educação se expressa mais nos princípios e condutas que regem o cotidiano escolar do que nas informações e discursos transmitidos porque, concordando com Carvalho (2005, p.188), acreditamos que “ensinar alguém a ser democrático, por exemplo, não se confunde com ensinar o que é democracia, dado que a conduta não decorre simplesmente da posse ou ausência de uma informação”.

Referências

ALVES, J. A. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação: *Cadernos de Pesquisa*, n. 77, maio 1991.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 3.ed. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

BENEVIDES, M. V. Educação para a cidadania e em direitos humanos. In: *Encontro Nacional de didática e prática de ensino*, 9. Anais. Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula. Águas de Lindóia: FEUSP, v.2, p.165-177, 1998.

BENEVIDES, M. V. Educação para a democracia. In: *Revista Lua Nova*. São Paulo, n. 38, p. 223-235., 1996.

BRANDÃO, E. C. Direitos Humanos. In: BRANDÃO, E. C. (Org.). *Direitos e integridade humana*. Maringá: UEM, 2002p. 25-34.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília, 2003. 52p.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Plano nacional de direitos humanos II*. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2002.

CANAU, V. et. al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 125.

CARVALHO, J. S. Direitos humanos, cidadania e práticas educativas. In: *Alfabetização e Cidadania*. São Paulo, n.7, p. 23-31.,jul.,1998

CARVALHO, J. S. et. al. Educação e direitos humanos: experiências em formação de professores e em práticas escolares. In: SCHILLING, F. (Org.). *Direitos humanos e educação*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 186-205.

COMPARATO, F. K. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

DALLARI, D. A. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-42.

DORNELLES, J. R. Pontos para uma reflexão sobre a educação em direitos humanos. *Net*. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/edh/ciedh-text/JoaoRicDornelles.pdf>> Acesso em: abr. 2006.

GENOVAIS, M. P. Educação e direitos humanos. *Net*. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/inedex.htm> > Acesso em: abr. 2007.

HORTA, M. M. R. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANAU, V.; SACAVINO, S. (Org.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.125-139.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MORGADO, P. P. Práticas pedagógicas e saberes docentes na educação em direitos humanos. *Net*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/patriciaolimamorgadot04.rtf>> Acesso em: abr. 2006.

MOSCA, J. J.; AGUIRRE, L. P. *Direitos humanos: pautas para uma educação libertadora*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

PINHEIRO, P. S.; NETO, P. M. Direitos Humanos no Brasil: perspectivas no final do século. In: *Pesquisas*. São Paulo, nº 11, p. 53-70, 1998.

SACAVINO, S. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, V.; SACAVINO, S. (Org.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 36-48.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 137-179.

SYMONIDES, J. Novas dimensões, obstáculos e desafios para os direitos humanos: observações iniciais. In: SYMONIDES (Org.). *Direitos Humanos: novas dimensões e desafios*. Brasília: UNESCO Brasil, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. p.23-75.

ZAGO, N. A. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 287-309.

ZENAIDE, M. N. T.; TOSI, G. O que é educação para a cidadania? (2004). *Net*. Disponível em: <http://guiuseppetosi.kataweb.it/guiuseppetosi/2005/09o_que_e_educa.html> Acesso em julho de 2005.

Agradecimentos

Agradeço à Deus primeiramente pelas conquistas que têm me proporcionado. À Fapesp pela bolsa concedida. Aos meus pais que tentam compreender a minha ausência. À Prof^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo pela sua valiosa orientação. À Prof^a Rosane Michelli de Castro pelo apoio e incentivo. A todos e a todas que vêm contribuindo para que esta pesquisa se concretize.

ARTIGO RECEBIDO EM 2007
