

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

LÚCIA FLESCH

**OS DISCURSOS SOBRE DIREITOS HUMANOS NO ESPAÇO ESCOLAR:
Miradas Sociológicas Sobre as Práticas Docentes nos Anos Iniciais**

**Porto Alegre
2. Semestre
2013**

Lúcia Flesch

**OS DISCURSOS SOBRE DIREITOS HUMANOS NO ESPAÇO ESCOLAR:
Miradas Sociológicas Sobre as Práticas Docentes nos Anos Iniciais**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura apresentado à Comissão de Graduação de Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Roseli Inês Hickmann

Porto Alegre

2º Semestre

2013

Lúcia Flesch

**OS DISCURSOS SOBRE DIREITOS HUMANOS NO ESPAÇO ESCOLAR:
Miradas Sociológicas Sobre as Práticas Docentes nos Anos Iniciais**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura apresentado à Comissão de Graduação de Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Ciências Sociais.

Aprovado em 17 de dezembro de 2013.

Prof^a. Dr^a. Roseli Inês Hickmann - Orientadora

Prof. Dr. Alexandre Silva Virgínio - UFRGS

Olhar as coisas e ler:

*o avesso
o aviso
a fenda
o fundo
o engenho
o engano*

Olhar a natureza e ler:

*a cor
o cheiro
o gosto
o tato
o som
o símbolo*

Olhar os amigos e ler:

*o afeto
o aflito
o fácil
o afoito
a manhã
a mão*

Olhar os filhos e ler:

*a cria
o crédito
a dádiva
o débito
o novo
a espera*

Olhar o livro e ler:

*a fábula
a febre
o claro
o oculto
o mito
o mundo*

Olhar no espelho e ler:

*o tempo
a têmpera
a marca
a máscara
o mesmo
o outro*

*Poema: A arte de ler o mundo
Autor: Elias José (2007, p.34)*

Dedico este trabalho a todos e todas que de alguma forma participaram da minha trajetória de formação dispendendo amor, afeto e compreensão, trocando saberes, acolhendo, ouvindo, escutando, orientando, aconselhando, fazendo pensar, instigando, questionando, provocando sorrisos e gargalhadas, sofrendo junto, permitindo-se ser observados/as, pesquisados/as e analisados/as...

Enfim, a todos e todas que contribuíram para que eu me tornasse uma Cientista Social vinculada fortemente à questão social e à educação.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta etapa da minha formação quero expressar a gratidão que tenho para com aqueles e aquelas que me dedicaram amor, carinho e atenção ao longo desses anos. Permitindo-se envolver de alguma forma nessa trajetória, contribuindo para que fosse possível tecer essa colcha dos retalhos significativos da formação docente em Ciências Sociais.

Então, muito obrigada...

À minha querida família. Sempre tão preocupada com o meu bem-estar e segurança, especialmente à minha mãe Mariete e à minha avó Ilda pela possibilidade da existência enquanto ser humano, pelo amor dedicado, pela preocupação constante muito marcada pelas frequentes ligações telefônicas quando o contato físico era impossibilitado pela densidade dos estudos. Pelo carinho e pelos lanchinhos gostosos, pelos momentos saborosos e descontraídos de convivência em meio à turbulência da última etapa da graduação. E, pela compreensão da ausência e do desejo de saber, muitas vezes sem entender os porquês destes.

Ao meu marido querido, Paulo, companheiro constante, pelo amor dedicado e sem medida, pelo carinho e cuidado constante, pelo apoio afetivo e financeiro que tornou mais confortável e tranquilo o desgaste e o cansaço do deslocamento diário a Porto Alegre e possibilitaram maior qualificação na formação. Agradeço de sobremaneira à compreensão da necessidade, muitas vezes extrema, do silêncio para os estudos, para a produção intelectual, mais especificamente durante a escrita do TCC.

À minha querida e extraordinária orientadora Professora Doutora Roseli Inês Hickmann. Primeiramente pela aceitação em me orientar quando ainda estava em estágio, mas, igualmente, pela coragem, força, dedicação, competência e sabedoria. Por esta orientação instigadora e escuta sensível, pelo cuidado, amizade e carinho em meio a tantas inquietações, incertezas, pensamentos e sentimentos. Agradeço imensamente aos conhecimentos construídos e desconstruídos, por respeitar meu tempo de conhecer e por ter me apresentado aos devaneios foucaultianos. Por fim, meu especial agradecimento pelo ensino da ética e do compromisso sério com a docência, da importância e necessidade da luta por uma educação libertadora em e

para os Direitos Humanos no espaço escolar, que revigoraram a paixão de criança pela docência.

Aos estimados “chefes” e amigos Irmãos Maristas Cláudio Rockenbach e Luciano da Rosa Barrachini, que flexibilizaram minha jornada de trabalho quando a academia exigia horários e disponibilidades de alunos/as não trabalhadores/as. Assim como, pela escuta sensível, compreensão, leitura atenta de muitos dos meus escritos acadêmicos, conselhos, momentos de reflexão e de desenvolvimento da espiritualidade. Sou igualmente grata pelo carinho e amizade construída ao longo dos anos.

Às queridas Marlise Fetter Viana, Roselaine Schenck, Marelise Inês Engster e Ana Paula Schell pelos cuidados com o corpo e com a alma, mantendo-os saudáveis. Sou grata à escuta sensível, ao carinho e compreensão da minha, às vezes, louca rotina. E também, pelos conselhos, por me fazerem parar e ir descobrindo o caminho árduo do cuidado de si.

Meus agradecimentos aos estimados e valorosos amigos e às amigas. A todo o carinho a mim dedicado, muitas vezes à distância, pelo ombro amigo, os momentos de desabafo, pela escuta atenta e sensível e por me proporcionarem também o exercício da escuta. Aos conselhos, as palavras de amparo e às vezes duras, porém necessárias. Pela oferta de momentos aconchegantes e descontraídos e compreensão da minha ausência em épocas de densa produção acadêmica. Sem esquecer, agradeço aos estímulos e motivações que fizeram e fazem com que eu me repense, aprendendo a (con)viver com o outro e a seguir em frente na árdua jornada da existência.

Às Escolas e aos professores que possibilitaram a realização dos estágios de docência em Ciências Sociais e sem os quais não teria havido as reflexões que originaram esse trabalho de conclusão de licenciatura. Sou grata pela abertura do espaço para a prática e reflexões, a partilha do exercício da docência, pela liberdade criadora, pela atenção dedicada e escuta atenta.

À Escola, que se constituiu espaço da pesquisa e à equipe diretiva que me possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho. Meus sinceros agradecimentos pela acolhida, atenção, carinho e pronta disponibilidade em me atender e atender as necessidades da pesquisa. Em especial, às professoras que me permitiram circular por seu fazer docente, observando-as, coletando materiais e documentos para o

estudo, pela pronta disponibilidade, atenção, carinho, pela abertura do espaço de circulação e de se disporem a entrar em questões que dizem respeito ao domínio privado do ser. Por fim, agradeço pelo tempo depreendido à pesquisa.

Ao Professor Doutor Alexandre Silva Virgínio, que prontamente aceitou o convite para fazer parte de minha Banca de Avaliação. Professor que sempre teve uma postura docente comprometida e ética, pela atitude provocadora em questionar e fazer pensar, pela preocupação na oferta de diferentes possibilidades de conhecimento acerca das teorias sociais sobre educação. Por fim, pela atitude militante em defesa da educação. Aspectos esses que foram e continuam sendo importantes para minha rumada à educação.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao meu mais novo amigo e anjo protetor Guilherme Zimmermann, que revisou e enquadrou o TCC nas regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas, pela pronta disponibilidade e atenção dedicada. Em igual maneira, agradeço à paciência sem medida e ao otimismo em me fazer acreditar, junto com a orientadora, que conseguiria concluir este trabalho.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios cursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hannah Arendt (2005, p.247)

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar a investigação qualitativa realizada, ao longo do segundo semestre de dois mil e treze, junto a uma Escola pública municipal de anos iniciais da Educação Básica, localizada na periferia da cidade de Novo Hamburgo. A pesquisa tinha por objetivo investigar quais discursos circulam no espaço escolar sobre Direitos Humanos nas práticas pedagógicas de professores/as dos anos iniciais da Educação Básica, assim como, se estes discursos apresentam alguma correlação com os discursos que tratam sobre infância(s), a fim de contribuir, a partir do olhar das Ciências Sociais, para com as intervenções pedagógicas. Para realização da investigação foi utilizado como recurso metodológico o estudo de caso etnográfico com o auxílio da observação participante, do questionário e da análise de dados como técnicas de coleta de dados. Os resultados obtidos disseram da fragilidade da presença do tema dos Direitos Humanos na formação docente, nas práticas pedagógicas dos anos iniciais no campo de análise e na relação destes discursos com os discursos que tematizam sobre as infâncias. Ao mesmo tempo, disseram que os discursos sobre DH não estão silenciados. Eles estão sendo vivenciados de forma pontual, podendo ser percebidos, em alguma medida, nas falas das professoras, nos documentos da escola e no planejamento coletivo para o mês da Consciência Negra, que proporcionou momentos de promoção e de reconhecimento da luta por Direitos Humanos. Tais resultados levaram a percepção da necessidade de desenvolver espaços de formação docente, tanto inicial quanto em serviço, que possibilitem a ampliação, articulação e aprofundamento do debate sobre os discursos em circulação sobre DH e direitos da infância. Por fim, tal percepção sinaliza que as Ciências Sociais podem ser vislumbradas como mediadora nesse processo de formação, a fim de contribuir mais efetivamente nas práticas e intervenções pedagógicas.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Direitos da Infância. Discursos. Práticas Pedagógicas. Formação Docente.

LISTA DE SIGLAS

DH – Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

PPP – Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONSTRUINDO A PESQUISA.....	15
2.1 DA QUESTÃO A INVESTIGAR.....	15
2.1.1 Objetivo geral	15
2.1.3. Objetivos específicos.....	15
3 CONTEXTUALIZANDO E JUSTIFICANDO A INVESTIGAÇÃO.....	17
3.1 DOS ENCANTOS DA INFÂNCIA E DA FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS.....	17
3.2 DA EXPERIÊNCIA DOS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA	17
3.3 DOS ENLACES DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.....	19
3.4 DOS MARCOS LEGAIS SOBRE DIREITOS HUMANOS	20
3.5 DA RELEVÂNCIA DO TEMA	21
4 CONSTRUINDO UM REFERENCIAL TEÓRICO	23
4.1 SOBRE A EDUCAÇÃO	23
4.2 SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR.....	27
4.3 SOBRE OS SUJEITOS DA DOCÊNCIA	28
4.4 SOBRE OS SUJEITOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: MIRADAS SOBRE AS INFÂNCIAS E SEUS DIREITOS	29
4.5 SOBRE OS DISCURSOS SOBRE DIREITOS HUMANOS.....	33
5 TRAMANDO UM PERCURSO METODOLÓGICO.....	37
5.1 DO ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO COMO MÉTODO.....	37
5.2 DAS TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS.....	39
5.2.1 Da Observação Participante.....	39
5.2.2 Do Questionário	41
5.2.3 Da Análise de Documentos	42
6 ANALISANDO E PROBLEMATIZANDO O OBSERVADO: MIRADAS SOBRE OS DISCURSOS DOCENTES	43
6.1 DAS POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS ENTRE DISCURSOS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	43
6.1.1 Dos discursos que circulam pela escola e o PPP	45

6.1.2 Da Organização do Espaço Escolar	47
6.1.3 Da Formação das Professoras Regentes.....	48
6.1.4 Da relação das docentes com os discursos sobre DH e sobre Infância ...	50
6.1.5 Dos Planejamentos e das Práticas Docentes	51
6.1.6 Das Situações Pontuais Relacionadas aos DH	58
7. CONCLUSÕES.....	62
REFERÊNCIAS.....	65
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Informado	72
APÊNDICE B – Questionário de Sondagem.....	73
ANEXO A – Planejamento Mês da Consciência Negra	74
ANEXO B – Salas de Aulas das Turmas A e B.....	75
ANEXO C – Salas de Aulas das Turmas C e D.....	76
ANEXO D – Cronograma da Festa da Consciência Negra	77
ANEXO E – Atividade de Caça-palavras.....	78
ANEXO F – Representação de Uma Mulher Africana de Uma Tribo do Quênia.	79
ANEXO G – Texto Sobre o Dia da Consciência Negra	80
ANEXO H – Samba Enredo Sobre Educação	81

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar a investigação realizada, ao longo do segundo semestre de dois mil e treze, junto a uma escola pública municipal de anos iniciais da Educação Básica, localizada na periferia da cidade de Novo Hamburgo. Assim, de modo a apresentar a pesquisa foi organizada uma estrutura de sete seções divididas em subseções, quando o tema assim o exigiu.

A primeira seção abordará a introdução do trabalho, apresentando sinteticamente a proposição de cada capítulo de forma clara e concisa.

O segundo capítulo versará sobre a delimitação do tema da pesquisa, seus objetivos e possíveis desdobramentos. Destaca-se que o trabalho desenvolvido tinha por objetivo investigar quais discursos circulam no espaço escolar sobre DH nas práticas pedagógicas de professores/as dos anos iniciais da Educação Básica, assim como, se estes discursos apresentam alguma correlação com os discursos que tratam sobre infância(s), a fim de contribuir, a partir do olhar das Ciências Sociais, para com as intervenções pedagógicas.

No terceiro momento deste estudo serão abordados os elementos que tratam de contextualizar e justificar a relevância da escolha do tema Direitos Humanos. O capítulo estará dividido em cinco seções que expressam: a formação da pesquisadora, a experiência desta nos estágios de docência em Ciências Sociais, as relações profissionais que levaram ao desenvolvimento da pesquisa, os marcos legais sobre Direitos Humanos e a última que relaciona a relevância do tema com a questão dos discursos sobre as infâncias.

Ao longo do quarto capítulo serão elucidados os temas que compõem o arcabouço teórico do trabalho e sustentam a problematização da análise. Este capítulo está subdividido em cinco seções que abordarão concepções sobre a educação, o espaço escolar, os sujeitos da docência, os sujeitos das práticas docentes e seus direitos e por fim os discursos sobre Direitos Humanos.

O quinto capítulo ocupar-se-á da apresentação do caminho metodológico traçado para obtenção dos dados, anunciando uma pesquisa de caráter qualitativo,

inspirada no estudo de caso etnográfico como método e na observação participante, no questionário e na análise de documentos como ferramentas de coleta de dados.

A sexta seção debruçar-se-á sobre uma problematização do *corpus* da pesquisa, apresentando uma análise e reflexão sobre o conjunto de dados observados e coletados.

O sétimo e último capítulo versará sobre as considerações que discorrem da tessitura deste estudo e que possibilitam a percepção de que o tema dos Direitos Humanos está sob constantes tensões, principalmente no que diz respeito ao debate sobre universalismo e particularismo. Também discorrerá sobre as possíveis relações entre os discursos sobre Direitos Humanos que circulam no espaço escolar e os discursos sobre infâncias presentes sob diferentes formas no ambiente escolar.

2 CONSTRUINDO A PESQUISA

2.1 DA QUESTÃO A INVESTIGAR

O tema deste trabalho está delimitado na área de estudos da sociologia da educação. Buscamos a proposta de pensar o tema dos Direitos Humanos (DH¹) nas práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais da Educação Básica. Ao mesmo tempo, busca-se dialogar com a sociologia da infância perscrutando possíveis, ou não, correlações entre os discursos sobre DH e os discursos sobre infância no espaço escolar, conforme estudos de Hickmann (2008).

Com isso, formulou-se como problema central a questão: Quais discursos circulam no espaço escolar sobre DH nas práticas pedagógicas dos/as professores/as dos anos iniciais da Educação Básica?

Para contribuir à compreensão desta questão, foram intentadas outras duas questões específicas, a saber: quais são as percepções que os docentes têm sobre DH? Os discursos sobre DH apresentam alguma correlação com os discursos sobre infância(s)?

A partir destas questões, foram delineados os objetivos da pesquisa categorizados enquanto objetivo geral e objetivos específicos.

2.1.1 Objetivo geral

Investigar quais discursos circulam no espaço escolar sobre DH nas práticas pedagógicas dos/as professores/as dos anos iniciais da Educação Básica; assim como, se estes discursos apresentam alguma correlação com os discursos que tratam sobre infância(s), a fim de contribuir, a partir do olhar das Ciências Sociais, para com as intervenções pedagógicas.

2.1.2. Objetivos específicos

¹Neste TCC adotar-se-á a convenção DH como referência ao tema Direitos Humanos.

A presente pesquisa tem como objetivos específicos identificar quais as percepções que os docentes têm sobre DH, a fim de estabelecer possíveis relações entre as trajetórias de formação dos docentes, as práticas pedagógicas que desenvolvem e os discursos que proferem sobre DH.

Concomitantemente a isto, propomo-nos a investigar se os discursos sobre direitos da(s) infância(s) aparecem nos enunciados que dizem dos discursos sobre DH, a fim de apontar possíveis espaços de intervenção na prática pedagógica e na formação docente continuada.

3 CONTEXTUALIZANDO E JUSTIFICANDO A INVESTIGAÇÃO

A subdivisão deste capítulo tem por finalidade auxiliar na compreensão do itinerário teórico utilizado neste estudo. O fracionamento em subcapítulos foi idealizado a fim de possibilitar a costura dos elementos que se tornaram significativos ao longo do processo de investigação científica.

3.1 DOS ENCANTOS DA INFÂNCIA E DA FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

A paixão da pesquisadora pela docência surgiu meio “sem saber como, nem quando, nem onde” (NERUDA, 2007, p. 25), mas certa e estranhamente, ainda antes dos bancos escolares, ao reviver as memórias das brincadeiras de escolinha.

Desde então, e tentando driblar os condicionamentos impostos pela dinâmica da vida, que muitas vezes inviabilizam a livre escolha, se assim pode-se dizer, visto que num mundo regulado pela ordem do capital todas as escolhas são condicionadas e muitas vezes determinadas por ele, a docência se constituiu como escolha de vida. Da mesma forma, o curso de Ciências Sociais se constituiu também como uma escolha. Mas desta vez, fortemente marcada por um antigo desejo, dos tempos da adolescência, de mudar e intervir no mundo de forma mais significativa.

Assim, a licenciatura em Ciências Sociais possibilitou não só a ampliação da visão de mundo e a reflexão sobre os discursos que subjetivam a própria docência como também a construção de conhecimentos científicos, que permitem criar estratégias para intervir no mundo e provocar mudanças.

3.2 DA EXPERIÊNCIA DOS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA

As experiências acumuladas ao longo dos estágios de docência em Ciências Sociais I e II, ambos realizados em escolas públicas da capital², foram muito ricas e possibilitaram, além do início da investigação sobre DH na formação de professores/as, a afirmação da necessidade de um olhar atento sobre essa

² Conforme relatórios finais dos Estágios de Docência em Ciências Sociais I e II em fase de registro na Biblioteca Setorial de Educação da UFRGS.

formação em nível médio, no que tange a questão da disciplina de Sociologia e aos DH enquanto conteúdo curricular.

Tal premissa pode ser construída a partir de três fatores, apontados no artigo *Prática Pedagógica em Direitos Humanos na Formação de Professores/as* (em vias de publicação): a formação dos docentes que lecionam a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, a abordagem dos conteúdos tidos como sociológicos e as representações que os/as educandos/as têm sobre Sociologia e Direitos Humanos.

Apesar de entender a importância destes três fatores e de assumir um posicionamento em defesa do ensino da disciplina de Sociologia no Ensino Médio por docentes formados em cursos de Licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia, cuja preocupação está apontada nos estudos de Pereira (2007; 2007a; 2009; 2011), intentou-se uma discussão ligada mais à questão dos conteúdos e das representações sobre DH. Pois, evidenciou-se a partir das observações realizadas durante a prática docente do estágio II, com uma turma de alunos/as do magistério, uma certa fragilidade, e por que não dizer algumas lacunas, na formação acerca de discursos que pudessem dizer de uma construção discursiva sobre DH.

Esta fragilidade foi identificada através das percepções e das representações que os/as alunos/as do magistério manifestaram sobre DH. Observou-se que o conteúdo de tais percepções estava arraigado em discursos – fortemente vinculados à política partidária, ao voto e a relações verticalizadas de poder –, pertencentes a um senso comum colonizado.

Tal constatação remete ao pensamento do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000), o qual afirma que o fenômeno do poder é caracterizado por uma relação social que está relacionada a três elementos: dominação, exploração e conflito. Estes elementos por sua vez afetam as quatro áreas básicas da existência social: o trabalho, o sexo, a autoridade coletiva e a subjetividade/intersubjetividade. E que essas áreas recebem ação direta da articulação entre a colonialidade do poder (entendida como ideia de raça), o capitalismo, o Estado (como forma de controle) e o eurocentrismo (como forma hegemônica de controle da subjetividade).

Diante disso, percebeu-se que as percepções inviabilizavam, em certa medida, um entendimento mais profundo dos DH como algo inalienável, indissociável e inviolável, que é comum a todos e ao mesmo tempo específico de

cada ser em seu contexto, que define a condição própria de ser humano e que está vinculado à ideia de dignidade, conforme Benevides (2007).

Tal fato despertou a curiosidade em conhecer como os DH estão circulando e sendo subjetivados nas práticas pedagógicas de professores/as dos anos iniciais da Educação Básica, cujos sujeitos destas são crianças, consideradas pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, conforme reza o artigo 6º do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, Lei 8.090 de 20 de julho de 1990).

3.3 DOS ENLACES DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

O interesse pelo tema dos DH na relação com as infâncias carrega em seu bojo a experiência profissional da pesquisadora no campo da esfera pública – onde atuou no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente da cidade de Novo Hamburgo como conselheira, de outubro de 2005 a dezembro 2006. No mesmo Conselho, laborou como conselheira titular e membro da diretoria de 2009 à 2010 e como ouvinte e membro da sociedade civil, a partir de 2011. Soma-se, igualmente, a atuação na rede socioassistencial, no Conselho Municipal de Assistência Social, da cidade acima referida, como conselheira suplente, no período de 2009 a 2010 e como ouvinte e membro da sociedade civil, desde 2011. Não obstante, atuou na área de projetos sociais em instituições não governamentais, de caráter confessional, desenvolvendo atividades socioeducativas com crianças, jovens e adultos desde 2006. Fruto da experiência com projetos sociais surgiu, desde 2011, a relação da pesquisadora com a escola pública, na qual esta pesquisa foi realizada. Tal relação se deve à parceria entre a escola e a instituição, na qual a pesquisadora trabalha, em um projeto socioeducativo voltado à promoção da prática esportiva da natação para crianças em situação de vulnerabilidade social com vínculo escolar.

3.4 DOS MARCOS LEGAIS SOBRE DIREITOS HUMANOS

O desenvolvimento deste projeto se deu em clima favorável na sociedade atual para o desenvolvimento de pesquisa voltada à compreensão dos discursos contemporâneos sobre DH na educação. Isso se deve em virtude da inserção e

promoção dessa temática como política pública a partir do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH e suas três versões. Cabe destacar que este resultado é vislumbrado embora as ações do Programa não tenham um peso de lei.

Além disso, os DH foram adotados como princípio nacional norteador das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Desta forma, constituindo a Educação em DH como componente obrigatório, ampliaram-se as possibilidades de circulação da temática na disciplina de Sociologia no Ensino Médio, principalmente em se tratando da formação de professores de nível médio. A publicação dos Cadernos Pedagógicos da Série Mais Educação³, editados pelo Ministério da Educação do Governo Federal, propicia, igualmente, material de embasamento, sobre DH. Estes documentos foram elaborados para contribuir com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas e com a reorganização de seu tempo escolar sob a perspectiva da Educação Integral para a Educação Básica.

Entende-se que a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH) também está relacionada a um caráter normativo, uma vez que surge num cenário de efervescência da luta por DH, sendo incorporada ao regramento que tem inspirado as legislações internacionais de proteção dos DH e considerada um dos três grandes tratados para a formação da noção de DH. Ao que cabe elucidar que o Brasil é signatário da DUDH desde 1945, tendo-a ratificado em 1989. Destaca-se que os preceitos da Declaração têm servido de parâmetro basilar para todo o regramento legal a partir de então sobre os DH. O que pode ser exemplificado na redação do artigo 5 da Carta Magna Brasileira de 1988.

Por fim, referenciou-se como base teórica aquele que se considera o marco regulatório de maior significado e relevância para uma pesquisa que aborda a temática dos DH no Brasil, qual seja, a Constituição Federal. Apesar de vigente desde 1988 ainda é um documento desconhecido para muitos dos/as educandos/as do Ensino Médio, inclusive futuros/as professores/as dos anos iniciais da Educação Básica.

3.5 DA RELEVÂNCIA DO TEMA

³ Refere-se especificamente ao Caderno 5 nominado *Direitos Humanos em Educação*.

Na contemporaneidade, os modos de vida são subjetivados através de um modelo de “sociedade líquido-moderna” (BAUMAN, 2009), no qual as condições que viabilizam a consolidação das relações humanas, de hábitos, rotinas e modos de agir mudam num tempo cada vez mais curto do que o necessário (Idem). Assim, se faz tanto necessário como relevante pensar elementos que problematizem os discursos que colocam em circulação a possibilidade de conservação e construção de valores e princípios éticos promotores de diferentes formas de vida.

Pois, entende-se que os DH podem constituir-se como fio condutor na busca de respostas “às necessidades da justiça social na complexa realidade brasileira” (FONSECA, 1999, p. 271). Cabe salientar que, ainda que os DH possam ser concebidos de forma universal, como na perspectiva europeia, não são universalizantes, haja vista que as diferenças culturais devem também ser garantidas.

Acreditamos, igualmente, no valor da experiência narrada por Carvalho (2004) no *Projeto Direitos Humanos nas Escolas*, ao abordar a formação de professores e sua relação com os DH e a cidadania. Almejando desenvolver a discussão trazida pelo supracitado autor, a presente pesquisa concentra sua investigação na circulação dos discursos docentes e na relação desses com a própria formação docente.

Cabe salientar os estudos realizados dentro da tríade de áreas das Ciências Sociais. No campo da antropologia social, encontramos trabalhos sobre os direitos da criança e os discursos sobre infância e família (FONSECA, 1999; 2004), que problematizam a descolonização de tais conceitos. Na área da sociologia da infância despontam as obras de Sarmiento (s/d; 1997; 2000; 2002; 2002a; 2005; 2005a) ao elaborar estudos acerca do recorte geracional sobre a infância, que tematizam as culturas e a reinstitucionalização desta. Seu mérito primário está em decifrar que não apenas os adultos têm sofrido com os impactos da “2ª modernidade” (SARMENTO, s/a), como principalmente as crianças e as ideias e representações construídas sobre elas.

Ante o exposto, entende-se como salutar a presente investigação. Visto que é necessário desvelar e publicitar quais são os discursos que circulam no espaço escolar sobre DH nas práticas pedagógicas dos/as professores/as dos anos iniciais

da Educação Básica e suas possíveis correlações com as discursividades, como aponta Hickmann (2008), que tratam dos direitos das infâncias.

4 CONSTRUINDO UM REFERENCIAL TEÓRICO

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.
(FREIRE, 2009, p. 104)*

Este capítulo abordará a construção do arcabouço teórico empregado no presente estudo. Em certa medida percebemos que a escolha dos autores empregados refletem diretamente as filiações teóricas daqueles que elaboram as pesquisas e esta composição não destoará desta percepção. Buscamos elencar as reflexões e os pensamentos que auxiliarão no melhor entendimento da matéria abordada e dos dados coletados, bem como nas observações realizadas ao longo da corrente produção.

4.1 SOBRE A EDUCAÇÃO

No Brasil, a educação escolar apresenta caráter obrigatório dos 4 aos 17 anos, cujo ensino deve ser ministrado por instituições próprias. Desta forma a educação é constituída como dever da Família e do Estado, sendo seu acesso considerado direito subjetivo, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

A lei brasileira legitima a educação como:

[...] 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. (BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Contudo, percebemos a educação para além da escolaridade e cujo diagnóstico de longa data, parece ser de consenso sobre o seu estado de crise, como demonstram Canário (2006) e Arendt (2005).

Sobre isso, Inicialmente percebemos o consenso entre autores como Canário (2006) e Arendt (2005) ao definirem em seus diagnósticos um possível estado de crise na Educação. Canário (2006) entende a educação como “um processo de conhecer e intervir no mundo” (2006, p. 12). Para o autor, a crise estaria no modo

como a educação foi gestada, no qual a escola se tornou o modelo hegemônico e assumiu o monopólio sobre a educação, operando sobre a lógica reprodutora do ensinar, negligenciando o aprender e as possibilidades de realização da experiência. Por outro lado, Arendt (2005) associa a crise no processo de educação à crise da autoridade e da tradição. Esta, por sua vez, acabou por destruir as condições necessárias para o desenvolvimento e o crescimento vitais das crianças, ao desconsiderar o passado e à perda do sentido originário da esfera pública de partilha dos assuntos comuns, quando a esfera privada invade a vida política.

Ao mesmo tempo em que pensa a crise, Arendt afirma que “a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana” (Ibidem, p.234). Entendemos a educação como o elemento essencial no processo civilizador, ou melhor, no processo de humanização dos seres humanos. Isso se deve ao fato de que o ser civilizado não se constitui *a priori*, mas na mediação com o outro humanizado. Assim, considera-se que a educação é construída na relação com o outro, de forma ou formas variáveis, atravessando as fronteiras da escola e dos espaços-tempo. Este movimento, quase que vivo, é destacado por Xavier (2008) ao chamar atenção para a complexidade, maior do que era no passado, da relação entre professores/as e alunos/as, que atravessa diferentes gerações, culturas, papéis e funções, e que ao mesmo tempo é dessa relação que a escola se serve para dar conta de suas funções.

Nesse sentido, afirma Brandão (2007, p.13) que:

[...] a educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração à outra onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado.

Assim, podemos compreender a escola como “uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam” (Ibidem, p. 10). Neste cenário a educação desempenharia, ao acolher os novos (ARENDR, 2005), ou seja, as crianças que nascem, a função de conservação daqueles discursos e valores que foram construídos como significativos pelas gerações anteriores e ao mesmo tempo ressignificados pelas novas gerações; sem contudo tornar-se reprodutivista de modelos de dominação e de perpetuação de desigualdades.

Percebe-se então, que dessa relação deriva a preocupação com o desenvolvimento do/a educando/a enquanto ser humano. Esse desenvolvimento é construído a partir de diferentes dimensões (cognitiva, intelectual, física, psíquica, espiritual), a partir das vivências e experiências que emanam do mundo da vida, das aprendizagens significativas estabelecidas em espaços, tempos, ritmos, formas e contextos diferenciados, possibilitando interlocuções entre os saberes cotidianos e os saberes escolares.

Tal pensamento remonta a educação concebida por Karl Mannheim (1962, p.32) como “um processo dinâmico, baseado na plasticidade da natureza humana e que colima a seleção de experiências sociais e pessoais para apresentação concreta”. E que esse processo “lida igualmente com o desenvolvimento adaptável de indivíduos e com uma sociedade que se modifica e desenvolve” (Ibidem, p.40).

Fica evidente que para Mannheim (1962), a educação contribui para a mudança social na medida em que, enquanto processo de socialização de indivíduos, busca despertar ou educar para o comportamento democrático. Pensar uma educação alicerçada em princípios democráticos significa assumir como premissa primeira o dito de Hannah Arendt (2004) “o direito a ter direitos”. Ao que se percebe a própria cidadania como um direito e a existência de direitos que são humanos e que derivam do próprio discurso sobre humanidade. Este movimento se constitui no processo de humanização, o qual Antônio Cândido (Apud, GUIMARÃES, 2010. p. 110) define como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o sentido da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos saberes, o cultivo do humor.

A educação proporcionaria o reconhecimento da humanidade que existe em cada ser humano, permitindo o reconhecimento de um outro, diferente de si, tão capaz de ser, sentir e existir no mundo quanto qualquer ser vivo. Esse sentimento de alteridade, por sua vez, contribuiria para o desenvolvimento de “uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana” (BENEVIDES, Apud. GUIMARÃES, 2010. p. 212). Desta forma, pressupondo o respeito, a cooperação e a tolerância como necessários para a convivência entre as pessoas.

Posto isso, a educação apresenta como principal função a de possibilitar ao educando assumir-se enquanto gente, enquanto ser humano que produz história, mas que também é produzido por ela, que detém em suas próprias mãos a escritura de sua vida. Pois,

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me no caso do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996. p. 39).

O que em exata medida só seria possível havendo uma mudança de paradigma na concepção de educação, a qual fosse tomada em termos do aprender, não apenas do ensinar, visto que esses processos necessitam dialogar. A partir do aprender seria possível assumir as possibilidades da aprendizagem como “um trabalho que o aprendente realiza sobre si próprio, a partir da mobilização dos seus recursos cognitivos, emocionais, e relacionais” (CANÁRIO, 2006, p. 39).

Assumindo que o aprender está numa relação direta ao nascimento do novo e à vida, como traduz o sociólogo francês Charlot, ao definir que:

[...] nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para partilhar da construção de um mundo preexistente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz que eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. (Apud HICKMANN, 2009, p.20)

Isto significa considerar que cada pessoa aprende operando sobre a sua própria experiência, pela influência e pela interação com o contexto, numa relação que Canário chama de “tripolar” (2006, p. 36), envolvendo eu, os outros e o mundo. Significa, também, validar que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LAROSSA, 2002, p. 21).

Concebe-se então, que a educação, na perspectiva da interculturalidade, na qual “a diversidade é afirmada em relação à identidade e à universalidade” (GALLO,

2009, p.1). Posto que “a universalidade seria o conjunto das identidades diversas, o que, por sua vez, nos garantiria uma universalidade na diversidade, uma universalidade que seria a afirmação da diferença” (GALLO, 2009, p.1), inaugurando talvez o caminho de transição mais próximo para a promoção de uma educação libertária, a partir da qual seja possível articular “políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p.52).

Nesse sentido, a diferença seria assumida enquanto diferença. Em um processo educativo que conduza o sujeito a refletir sobre o que Gallo elabora no texto *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença*⁴, que:

[...] não se pode produzir a educação como modelo, não se podem reproduzir modelos educacionais. É possível criar métodos de ensino? Sim, mas como não há métodos para aprender, é preciso abdicar da ficção pedagógica do *ensino-aprendizagem*. Educar significa lançar convites aos outros; mas o que cada um fará – e se fará – com estes convites, foge ao controle daquele que educa. Para educar, portanto, é necessário ter o desprendimento daquele que não deseja discípulos, que mostra caminhos, mas que não espera e muito menos controla os caminhos que os outros seguem. E mais: que tenha ainda a humildade de mudar seus próprios caminhos por aquilo que também recebe dos outros (s/a, p. 16).

Por fim, mas sem esgotar as possibilidades teóricas sobre a educação, corrobora-se da suspeita de Geraldi (2010) de que “há um caminho inexistente” (2010, p.96) a ser percorrido, sem receitas, no qual o que há apenas de concreto é o risco e o desejo, ou o desejo e o risco.

4.2 SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR

Iniciamos esta discussão por entender o espaço escolar como essencial na construção do saber. Este posicionamento é embasado nos resultados do estudo de Freitag, o qual afirma que:

[...] indicaram que a experiência escolar contínua entre 6 e 16 anos, independentemente da origem socioeconômica e da qualidade das escolas e da formação dos professores, pode efetivamente favorecer o amadurecimento linguístico, moral e lógico das crianças e adolescentes, revelando a urgência de assegurar a escolarização plena a todas as crianças brasileiras. (1986, Apud FILHO, 2004, p. 20).

⁴ Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/ebooks/GalloEuOutroOutros.pdf>>

Evidencia-se que a convivência escolar é um aspecto essencial para o amadurecimento linguístico, moral e lógico das crianças. Assim, nos permite pensar que a maturidade social reside e tem suas possibilidades asseguradas em grande escala no tempo de permanência no espaço escolar.

Esse entendimento sinaliza para a compreensão de que a escola cumpre uma função de mediação. Sentido apontado por Arendt (2005) de ser “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo” (Idem, p. 238), no qual circulam saberes científicos e empíricos, nascidos da dinâmica da vida.

Nesse sentido, percebe-se a escola como espaço social a oferecer diferentes possibilidades de aprendizagens aos/as seus/as educandos/as, oportunizando momentos de fala e de escuta para os/as estudantes por meio de uma cultura fundada no bojo dos princípios democráticos como a igualdade, a liberdade, a dignidade da pessoa humana, a cidadania, a justiça social.

Por fim, percebe-se o espaço escolar como um espaço horizontalizado – ainda que talvez seja inevitável a existência de relações de poder. Neste cenário, o espaço escolar então se constitui de uma complexidade de relações de diferentes naturezas, que sofrem a influência de outros subsistemas sociais como o político, o econômico, o simbólico. No interior do qual, a circulação e a promoção de saberes são construídos de forma dialógica, embora às vezes tensa, coletiva, prazerosa, cooperativa e solidária, em que educandos/as e educadores/as são responsáveis pela produção e promoção do conhecimento.

4.3 SOBRE OS SUJEITOS DA DOCÊNCIA

Destaca-se que os discursos que subjetivam o ser docente são vários e cumprem funções distintas de acordo com os diferentes campos do saber e de acordo com as posições sociais ocupadas por quem diz o discurso.

Sabendo disso, entendemos o sujeito da docência a partir da ideia apresentada por Charlot, como:

[...] um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; Um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais); Um ser

singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá sentido e esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (2000, p.33).

Ante o exposto, o/a educador/a é percebido enquanto sujeito de existência inacabada, inserido num permanente movimento de procura (FREIRE, 1996) e à deriva da experiência (LARROSA, 2002), que trilha um “caminho inexistente” (GERALDI, 2010) e na maioria das vezes solitário. Assim, o/a docente se constitui de um “caleidoscópio de possibilidades” (HICKMANN, 2009, p. 19) e de um emaranhado de discursos, que se cruzam e se ressignificam, subjetivando seus fazeres e saberes e descortinando as dimensões da moral e da ética.

Desse enredo, e a partir do entendimento da condição docente, emergem tarefas, que se fazem quase como dilemas da profissão: 1. o enfrentamento à tendência cotidiana de naturalização dos fatos sociais que tenta impossibilitar a reelaboração do conhecimento; 2. o distanciamento das suas pré-noções ao ponto de que o seu posicionamento não interfira na tomada de decisão do/a educando/a, inviabilizando o processo de construção do conhecimento; 3. a reflexão constante sobre a prática educativa; 4. a oferta constante aos/às educandos/as de diferentes possibilidades de compreensão da realidade, dado que há uma extensa gama de teorias que cumprem essa função, e; 5. o exercício constante da persistência, da tolerância, da perseverança a fim de viabilizar a construção de “uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana” (BENEVIDES, Apud GUIMARÃES, p.112), possibilitando o resgate das premissas contidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que se constitui como documento internacional orientador.

Por fim, entende-se que o/a educador/a tem uma tarefa muito importante, a de mediar conhecimentos e relações, despertando desejos e tornando conhecida a alteridade. Esta tarefa torna visível as suas possibilidades e potencialidades de intervenção no mundo.

4.4 SOBRE OS SUJEITOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: MIRADAS SOBRE AS INFÂNCIAS E SEUS DIREITOS⁵

⁵O subtítulo da seção faz alusão à tese de douramento de Hickmann (2008).

A infância enquanto categoria socialmente construída nasceu no período da Idade Moderna na Europa, como descreve Ariès (2012). Chama atenção o fato de que, novamente, emprega-se um discurso eurocêntrico (QUIJANO, 2000). A partir do qual se tem colonizado as formas de pensar a infância, uma vez que os estudos de Ariès constituem-se como referência histórica sobre essa categoria.

Contudo, Kohan (2003) chama atenção para o fato de que embora haja críticas e polêmicas em torno do trabalho de Philippe Ariès, duas dimensões ainda não foram superadas na sua obra: 1. “a ideia de que a percepção, periodização e organização da vida humana é uma variante cultural, cuja forma como uma sociedade organiza as ‘etapas da vida’ deve ser sempre objeto de pesquisa histórica” (2003, p. 67), e; 2. o fato de que se a invenção da infância não se deu na modernidade europeia, pelo menos houve “uma fortíssima intensificação de sentimentos, práticas e ideias em torno da infância” (2003, p.67) neste período.

De acordo com Kohan (2003), duas ideias são centrais no trabalho de Ariès: a primeira ligada ao fato de que as sociedades europeias não tinham um sentimento ou consciência pela infância, ao passo de as crianças serem tratadas como adultos em miniatura, num sentido negativo, uma vez que eram consideradas incompletas e incompetentes. E a segunda de que somente a partir do século XVII se começa a produzir um sentimento sobre a infância, ao ponto de torná-la o centro das atenções na instituição familiar e de despertar o interesse cada vez maior do Estado na formação do caráter das crianças, construindo-se a representação da criança absolutizada.

No século XX, emerge uma nova representação, ainda em construção, da criança em decorrência das situações de exploração de trabalho, de abusos e de violência, perfilando a ideia da criança com direitos. O que deixa clara a construção de uma imagem da infância ligada à questão das condições sociais e econômicas, ou de classe, como sugere Fonseca (1999a), como no caso do Brasil.

Sarmiento (2002) igualmente assume a infância enquanto construção social, mas do tipo geracional (SARMENTO, 2005a), pois o conceito de geração permite distinguir o que separa e o que une os planos estruturais e simbólicos que operam sobre as relações entre crianças e adultos. A partir desse posicionamento é possível a compreensão de que os fatores estruturais agem sobre o recorte geracional, no sentido de que “a exclusão social opera também nas variáveis geracionais (tal como

nas diferenças de classe social, de etnia ou de gênero), afetando de modo muito expressivo as crianças” (SARMENTO, 2002, p. 268-269).

Um aspecto marcante nos estudos de Sarmiento diz respeito às crianças como construtoras de cultura, ao que o autor utiliza o conceito de “culturas da infância” (2002a). Tal conceito é entendido como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (2002a, p. 3-4). O que leva a perceber que as culturas da infância são historicamente construídas e alteradas pelos processos de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade, transportando as marcas dos tempos (SARMENTO, 2002a).

Com isso, percebe-se uma pluralização dos modos de ser criança, dado que diferentes contextos locais constroem diferentes noções de cultura, de infância e de ser criança. Tais noções são interpretações ditas por aqueles que vivem nos contextos locais, que as significam em seus modos de vida.

A pluralização dos modos de ser criança diz do lugar que a infância ocupa nas sociedades. Ao que Sarmiento (s/d, p. 2) sequestrará o conceito de *entre-lugar* do antropólogo Homi Bhabha, afirmando que a infância é o *entre-lugar* que está entre o modo de ser adulto e o modo de ser criança.

A criança está então num espaço de circulação, não só dos modos de ser adulto ou criança, mas também de instituições sociais como a família e a escola. Dessa forma, o ofício de ser criança dialoga com o ofício de ser aluno/a, cuja aprendizagem pode ser muito penosa como aponta Sarmiento (2000), no sentido de que:

[...] as crianças são conduzidas ao ofício de alunos de modo compulsivo, competindo-lhes sobreviver perante tarefas que não escolheram, cujo sentido nem sempre compreendem e cujo interesse pode não ser nenhum, sendo, em contrapartida, frequentemente sancionados de modo negativo pelo seu desempenho. (2000, p. 128).

Os reflexos da condição social em que vivem muitas crianças, principalmente em zonas territoriais menos favorecidas e mais precarizadas, como a que a pesquisa foi realizada, trazem à tona a relação do ofício de ser criança/aluno com o

trabalho produtivo. Este por sua vez, associado à precarização do emprego, ao desemprego massivo e à dificuldade de acesso ao primeiro emprego tornam-se fatores expressivos e poderosos na precarização da vida das crianças oriundas de famílias populares (SARMENTO, 2000), inferindo diretamente nas relações de aprendizagem no espaço escolar e nas formas de subjetivação do ser criança.

Assim, retomando a ideia da criança como sujeito de direitos, percebe-se o surgimento de movimentos de defesa dos direitos da criança, que inegavelmente têm surtido efeitos positivos e com conquistas inquestionáveis como a escola universal, a proscricção da exploração de crianças, entre outras (FONSECA, 1999, p. 114).

No Brasil, o ECA é a lei que regula a proteção às crianças e adolescentes, reconhecendo a condição peculiar da criança como pessoa em desenvolvimentos e “os direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, Lei 8.090, 13 de julho de 1990), expressos no artigo quarto.

O ECA surge como uma conquista no contexto político de redemocratização do Brasil. Contudo, faz parte de um movimento mundial que levou muitos país a reeditarem sua legislação sobre o bem-estar das crianças durante os anos de 1980 (FONSECA, 2004). O que levanta questionamentos do tipo: até que ponto tal legislação reflete valores e experiências que tratam da realidade brasileira? Concomitantemente, carrega consigo

[...] a convicção de que a legislação que lida com o bem-estar da criança envolve muito mais do que valores humanitários consensuais [...] envolve filosofias econômicas e negociações políticas que não devem ser subestimadas. (Idem, Ibidem, p. 111).

Todavia, o ECA está marcado pelos preceitos universais da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, documento internacional tão orientador quanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que foi ratificada posteriormente pelo governo brasileiro.

Fonseca (1999a) chama atenção para o fato de que em embora o ECA seja considerado uma legislação de “Primeiro Mundo”, a condição em que vivem a maioria das famílias e conseqüentemente das crianças, no Brasil, não são condições

de primeiro mundo. Desta forma questiona-se como podemos equalizar essa questão. Esta é a preocupação que demanda quando a lei serve para tratar desiguais como iguais, sem considerar que a desigualdade está marcada pela exiguidade ou impossibilidade de acesso às mesmas oportunidades para todas as crianças e adolescentes.

Nesse sentido, Fonseca (2004) aponta para a cegueira que acomete a cultura jurídica de tradição iluminista, que tem grande dificuldade de deslocar-se do universal para o local, no sentido de que as diferenças locais precisam ser consideradas e respeitadas, haja vista que o ECA, enquanto preceito universalista, não pode ser adotado como “bíblia”. Embora tenha trazido avanços para a discussão dos direitos das crianças, há ainda um longo caminho a percorrer no sentido de que há a necessidade de uma análise profunda da realidade brasileira, que proporcione reformulações adequadas da legislação ao contexto brasileiro e viabilize a realização dos princípios básicos de justiça nesse contexto.

4.5 SOBRE OS DISCURSOS SOBRE DIREITOS HUMANOS

De acordo com Orlandi (2007, p. 301) “o discurso sobre direitos humanos tem longa tradição”, desde a Carta Magna da Inglaterra de 1215. E sua formulação vai surgindo com o desenvolvimento de uma necessidade de significar o valor da pessoa humana e de um ideal de liberdade que se vai constituindo através de sucessivas gerações, com forte expressividade no século XVIII com as revoluções liberais democráticas: a Americana em 1776 e a Francesa em 1789 (Ibidem, p. 301).

No exemplo francês, que dá origem a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, fica evidente o objetivo universalizante do movimento político que defende mudanças radicais de vida. Além disso, fica claro que a Declaração francesa se estabeleceu como uma referência mundial, marcando o imaginário dos povos e influenciando discursos sobre os DH, como se pode observar na Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada pela Organização das Nações Unidas em 1948. A DUDH surge como expressão normativa da luta pelos DH no cenário pós Segunda Guerra Mundial, denunciando a preocupação com a violação dos DH decorrente das atrocidades cometidas em nome do poder por aqueles que almejavam conquistar e dominar territórios.

Adota-se o sentido de discurso lançado por Orlandi (s/a; 1994) como sendo estrutura e acontecimento que produz efeitos de sentido entre locutores. Ou seja, entre aqueles que dizem os discursos. Verifica-se que o discurso moderno sobre DH está fundado numa herança ocidental, eurocêntrica, de natureza universalizante, que se materializa, através da linguagem, em práticas sociais que têm subjetivado modos de ser sujeito.

Ao mesmo tempo, atesta-se que, contemporaneamente, tal discurso tem sido permeado por tensões, haja vista que

[...] certamente todos estamos de acordo em afirmar que os direitos humanos são uma construção da modernidade e que estão profundamente impregnados com os processos, os valores, as afirmações que a modernidade propôs/ propõe, legou-nos e continua instigando-nos a realizar. Vivemos imersos no seu clima político-ideológico e cultural. E no entanto, para muitos autores essa construção está em crise no novo contexto cultural, social e econômico, marcado pela globalização, pelo impacto das novas tecnologias, pela construção de novas subjetividades, e mentalidades, por esse mundo complexo que muitos autores chamam – por mais ambíguo que esse termo seja – pós-modernidade. (CANDAU, 2008, p. 46).

Dornelles (1989) já afirmava que o tema dos DH tem recebido uma série de significados e interpretações as mais contraditórias possíveis. Estes significados e representações representam diferentes momentos da história do pensamento e constroem um conjunto de argumentos de natureza filosófica para justificar a escolha de um elenco de direitos em razão de outros mais humanos.

Percebe-se então que os DH encontram-se num campo em conflito de interpretações, de luta simbólica, traduzido numa crise de ressignificação de sentido. Entende-se que tal crise esteja relacionada às tensões que marcam a relação entre os princípios de igualdade e de diferença. Hickmann (2011, p.6) sinaliza que:

[...] na sociedade contemporânea faz-se necessário abordar e tomar como referência o discurso dos direitos humanos buscando posicionar-se a partir do princípio da defesa e afirmação do direito à diferença sem descuidar de prover o direito à igualdade. Diversidade e igualdade necessitam dialogar e se articular enquanto princípios orientadores de relações democráticas entre os sujeitos nas sociedades.

A partir disso, acredita-se que, como suscita a DUDH, a educação seja o dispositivo ou o instrumento (ORLANDI, 2007) que viabilize a promoção dos DH,

uma vez que embora não se tenha controle pessoal sobre os sentidos, sobre o modo como se constituem e produzem seus efeitos (ORLANDI, 2007), tem-se a possibilidade de experimentá-los. A educação consistiria, assim, no ambiente de experimentação do discurso sobre DH. Onde ocorre a construção de sentidos, onde podem ser criadas situações em que os/as educandos/as se vislumbrem no próprio lugar que ocupam como “seres humanos, que nascem livres e iguais em dignidade e direitos e que dotados de razão e de consciência devem agir uns com os outros em espírito de fraternidade” (ORLANDI, 2007, p. 310).

Nessa direção, Guimarães (2012, p. 112) sinaliza quando propõe a inserção dos DH no currículo de Sociologia do Ensino Médio, através do estudo da DUDH. Fundamenta esta proposta na crença de que contribuiria para a “construção de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana” (GUIMARÃES, 2012, p.112), no sentido de

[...] transformar a sala de aula em um espaço estratégico para o cultivo de uma postura ética e capaz de influenciar o comportamento de professores e estudantes, o modo como se relacionam, se reconhecem e autoconhecem como pessoas dignas. (Idem, Ibidem, p. 112).

Outro fato que remete à importância de se abordar a DUDH, deve-se a questão de que, embora seja um documento normativo, ainda sim é importado, necessitando de mediação e de ressignificação para os contextos locais, a fim de construir sentido.

Finalizando, ressalta-se que os DH estão muito além de serem considerados apenas quanto ao que diz respeito à dignidade humana, como muito provavelmente seria conceituado pelo senso comum. Trata-se de ampliar as possibilidades discursivas de entendimento dos processos de subjetivação e de intervenção dos seres humanos na realidade.

Longe de esgotar as possibilidades de discussão entre o universalizável e o particular, entre igualdade e diferença, as palavras de Ribeiro (2004) provocam o questionamento dos modelos empregados, visto que as categorias universais são, com frequência, objeto de contestação, pois que elas são altamente instrumentais para estabelecer a ordem das coisas.

Contudo, quando se trata de uma categoria como as de direitos humanos, cujos universos típicos de atuação implicam a proteção dos indefesos, vários absolutos podem (e devem) ser estabelecidos independentemente da variação cultural ou de posição de classe, como por exemplo, o repúdio radical ao genocídio, etnocídio e à tortura, ao desaparecimento de opositores do Estado, ao racismo, à xenofobia. (2004, p. 47).

Por fim, a citação de Ribeiro (2004) ratifica a ideia de que contemporaneamente qualquer discurso que venha a dizer dos DH deve levar em conta o princípio da diferença. Entretanto, sem descuidar do princípio da igualdade, que diz daquilo que pode ser ou pode vir a ser universalizável quando se trata de DH.

5 TRAMANDO UM PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo foi realizado, em campo, nos meses de outubro e novembro de dois mil e treze, sendo o mês de novembro específico de observações das docentes em suas práticas pedagógicas nas turmas em que são regentes. De natureza qualitativa, empregou-se como recurso metodológico para investigação o estudo de caso etnográfico.

Para tanto, utilizou-se como técnicas de pesquisa a observação participante, o questionário e a análise de documentos. Além destas, em alguns momentos, valeu-se das conversas informais para o esclarecimento de dúvidas demandadas das observações ou da análise dos documentos e de registros fotográficos. Registra-se, igualmente, que os dados coletados na pesquisa foram anuídos pela escola e pelas quatro professoras que aceitaram participar da investigação através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Informado⁶ adotado por esta pesquisa.

5.1 DO ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO COMO MÉTODO

Segundo Yin, o estudo de caso pode ser definido como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (Apud SARMENTO, 2003, p. 137).

Na investigação em questão, trata-se do estudo de uma escola pública municipal de anos iniciais da Educação Básica inserida na periferia da cidade de Novo Hamburgo, enquanto contexto e dos discursos de quatro docentes sobre DH nas práticas pedagógicas, em quatro turmas distintas de anos iniciais como fenômeno contemporâneo observado.

Nesse sentido, Sarmiento (2003, p.152) aponta que:

[...] uma investigação que assume o formato do estudo de caso, no quadro de uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenômenos

⁶ Conforme APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Informado.

simbólicos e culturais da dinâmica da ação no contexto organizacional da escola é um *estudo de caso etnográfico*.

Com isso, o autor afirma que a etnografia impõe, como uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural contida no contexto escolar (SARMENTO, 2003), em um movimento de apreensão da vida, dos tempos e modos vividos. Isto remete à afirmação do antropólogo Geertz (2012) sobre as três características da descrição etnográfica, quais sejam: “ela é interpretativa, o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis” (2012, p. 15). Ademais, procurou-se estabelecer um desenho etnográfico pautado nos princípios metodológicos apontados pelo antropólogo Malinowski (1984, p.24), que dizem que o pesquisador deve

[...] possuir objetivos genuinamente científicos e conhecer os valores da etnografia moderna, assegurar boas condições de trabalho, o que significa basicamente viver entre os nativos e aplicar métodos especiais de coleta, manipulação e registro da evidência.⁷

Por fim, percebe-se que o trabalho de campo, como observador participante, possibilita ao/a pesquisador/a aproximar-se do mundo da vida dos sujeitos pesquisados nos momentos em que é autorizado a fazê-lo e nos momentos em que se autoriza a ocupar uma posição que transcende a de pesquisador. O que leva o/a pesquisador/a permitir-se “ser afetado” (FAVRET-SAADA, 2005) pelas práticas do outro e assumir o “risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer” (FAVRET-SAADA, 2005, p. 160). Ao mesmo tempo, conduz a tornar-se, em certa medida, um outro pertencente ao grupo, num movimento que abre espaço para uma interpretação mais densa das interpretações sobre e dos atores sociais em seus contextos de vida.

Malinowski (1984) já chamava atenção para a recomendação de que em alguns momentos da pesquisa o pesquisador/a deveria deixar de lado seus instrumentos de coleta de dados e participar pessoalmente do que estivesse acontecendo. Pois, para o supracitado autor, os mergulhos na vida nativa

⁷ O termo nativo na pesquisa assume um sentido análogo ao de sujeitos pesquisados, nesse caso professores/as, entendendo a escola como seu lugar de origem neste contexto.

permitiriam “uma compreensão mais fácil do comportamento nativo e de sua maneira de ser em todos os tipos de transações sociais” (MALINOWSKI, 1984, p. 36).

5.2 DAS TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

5.2.1 Da Observação Participante

Tura (2003) afirma que “a observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive” (Ibidem, p. 184), inaugurando e estabelecendo uma relação de conhecimento com o mundo. Concomitantemente a este posicionamento, Richardson (1999) afirma que a observação é imprescindível em qualquer processo de pesquisa científica, pois pode ser conjugada a outras técnicas de coleta de dados ou ser empregada de forma independente e/ou exclusiva, sendo traduzida como o “exame minucioso ou a mirada atenta sobre um fenômeno no seu todo ou em alguma de suas partes [...], uma das atividades mais difusas da vida diária; é também um instrumento básico da pesquisa científica” (1999, p. 259). Assim, a observação se torna técnica científica à medida que serve aos objetivos formulados da pesquisa, que é sistematicamente planejada, registrada, que apresenta fins específicos e pode ser submetida a verificações e controles de validade e precisão (RICHARDSON, 1999).

Como recurso investigativo, Sarmiento (2003) aponta que não há forma de realizar a observação que não seja participante, embora o nível de participação seja gradativo. Enquanto recurso é muito empregada nas pesquisas antropológicas e recomendada para estudos de grupos e comunidades (RICHARDSON, 1999).

Para Minayo e Gomes (2011) a observação participante se constitui como um processo pelo qual o/a pesquisador/a se coloca como observador de uma situação social. Com a finalidade de realizar uma investigação científica, tornando-se parte do contexto sob sua observação, modificando-o, na medida em que interfere nele, e sendo modificado pessoalmente.

Consoante a isso, Sarmiento (2003) afirma que a observação participante é uma “atividade esquizofrênica” (MERRIAM, 1998 Apud SARMENTO, 2003, p. 160) que impõe que se esteja dentro, estando fora do campo de observação, cujo

distanciamento crítico exige que se coloque de fora das redes de significação que naturalizam as relações e acontecimentos daqueles que se estão sendo observados. Desta forma, verifica-se que o/a observador/a necessita desenvolver uma certa capacidade de estranhamento ao que parece familiar. Tura (2003) aponta a necessidade de se surpreender com o que parece corriqueiro, abrindo espaço para a possibilidade de emergirem outros sentidos da organização de um espaço cultural, sem com isso tornar o corriqueiro exótico.

O estranhamento, então, é o elemento basilar da esquizofrenia, no sentido de que é ele que possibilita ao/a pesquisador/a o movimento de ida e vinda ao campo de pesquisa e às suas próprias indagações. Dessa alternância de posições é que se abrem as possibilidades de (re)construções analíticas e novas formas de aproximação com os fenômenos observados (TURA, 2003).

Tura (2003) chama atenção para um aspecto muito interessante nos primeiros contatos com o campo de observação, qual seja, o da tensão que pode ser gerada nos primeiros contatos e que tenderia a provocar reações nos sujeitos observados, o que em certa medida poderiam encobrir a rede de significados que se deseja ler. Neste sentido corrobora-se a afirmação de Tura (2003, p.196) de que:

[...] se está em busca de uma rede de significados que tem origem nos sentidos dados às ações sociais e que os comportamentos, nesse contexto não podem ser entendidos como idiosincrasias pessoais, mas como práticas que se produziram historicamente na convivência social.

Entretanto, a observação traz consigo outro elemento, qual seja, a necessidade de um instrumento de registro, que frequentemente é chamado “diário de campo” (TURA, 2003, p.189). O diário de campo consiste num caderno de notas, no qual são feitas as anotações que dizem respeito aos diferentes momentos da pesquisa, da forma mais completa e precisa possível. Constitui-se de um recurso imprescindível na investigação uma vez que contém as indagações, as incertezas, as perplexidades (TURA, 2003) vividas pelo/a pesquisador/a. Ao mesmo tempo, ao lançar mão daquilo que Geertz (2012) chama de descrição densa, o/a pesquisador/a realiza muito mais do que uma mera descrição dos fatos. Ousa-se dizer que a descrição densa é a interpretação densa (do/a pesquisador/a) da interpretação (do pesquisado) dos acontecimentos.

5.2.2 Do Questionário

De acordo com Gil (1999) o questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de perguntas apresentadas por escrito às pessoas no intuito de coletar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outras informações.

O tipo do questionário pode variar de acordo com o formato da pesquisa. Nesta investigação, utilizou-se um questionário⁸ contendo 32 perguntas dispostas entre perguntas, abertas, fechadas (GIL, 1999; RICHARDSON, 1999) e dependentes (GIL, 1999).

Por perguntas fechadas são entendidas aquelas perguntas que apresentam categorias fixas e preestabelecidas, cujas alternativas são excludentes e dentre as quais o/a entrevistado responde a que mais se adéqua ao seu perfil. Por perguntas abertas são entendidas aquelas perguntas que levam o/a entrevistado a responder, de forma mais completa, com frases ou orações quando se deseja respostas mais elaboradas. Por questões dependentes são entendidas as perguntas que dependem de uma resposta precedente para serem respondidas, podendo haver uma combinação entre pergunta aberta e fechada na mesma questão.

No presente estudo, o questionário foi aplicado durante o trabalho de campo, com as quatro professoras que aceitaram fazer parte da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Informado.

5.2.3 Da Análise de Documentos

A investigação contou com dados, além do diário de campo e do questionário, oriundos de “textos projetivos da ação” (SARMENTO, 2003, p. 164) como o Projeto Político-Pedagógico da escola, bem como seu Regimento Escolar, os planos de estudos e os cadernos de planejamento de três das quatro docentes observadas⁹.

⁸ Conforme APÊNDICE B – Questionário de Sondagem

⁹ Na fase final da pesquisa de campo uma das professoras afastou-se da escola por questões de saúde.

De forma complementar, utilizou-se do registro fotográfico de algumas situações assumindo a assertiva de Sarmiento (2003, p. 265) de que “hoje a imagem é uma forte e prometedora componente de muitas etnografias” possibilitando uma projeção do sentido do texto etnográfico.

A importância de arrolar toda documentação possível é encontrada em Flores (1994), para o qual:

[...] os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. (Apud CALADO; FERREIRA, 2004, p.3).

Por fim, pode-se constatar que os documentos são registros produzidos pela ação humana, que apontam indícios dessa ação, num determinado contexto, descortinando discursos, enunciados, modos de ser e de pensar-se como sujeitos no mundo. E ao mesmo tempo, que as produções dos sujeitos observados possibilitam realizar uma costura entre o observado e os dados coletados a partir do questionário.

6 ANALISANDO E PROBLEMATIZANDO O OBSERVADO: MIRADAS SOBRE OS DISCURSOS DOCENTES

Para a leitura desse capítulo que diz da análise do *corpus* da pesquisa, sugere-se ter em mente o que afirma Geertz (1999) que o que está em jogo é "construir um relato da estrutura imaginativa de uma sociedade" (Apud TURA, 2003, p. 197). No sentido de que o que o texto redigido representa é a reconstrução analítica do observado na interação estabelecida entre o/a observador/a com os atores e atrizes daquele espaço cultural (TURA, 2003).

Ao mesmo tempo, a leitura exige também a compreensão de que transformar o observado em texto é uma tarefa complexa que implica o esforço de colocar-se no lugar do outro, de captar entendimentos de mundos diferentes dos do/a pesquisador/a. E na mesma medida, implica numa hermenêutica que conferirá um certo *status* epistemológico ao senso comum (TURA, 2003) ao propor-se analisar os acontecimentos do cotidiano, sua construção simbólica e sua transformação em prática social.

Nesse sentido, a análise dos dados realizada pelo/a pesquisador/a diz da interpretação deste/a sobre as possibilidades de relação entre os dados coletados e sobre aquilo que adquiriu algum valor durante a pesquisa, dado que os dados que o compõem o *corpus* da pesquisa são criteriosamente selecionados ou classificados pelo/a pesquisador/a, ainda que possam ser demandados por desdobramentos da investigação.

Por fim, informa-se que os registros que compuseram o *corpus* da pesquisa foram: as anotações do diário de campo da pesquisadora, o Projeto Político-Pedagógico da escola e os planos de estudos dos anos observados, os quatro questionários e os três planejamentos didáticos das professoras regentes.

6.1 DAS POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS ENTRE DISCURSOS NO ESPAÇO ESCOLAR

Para falar das possibilidades de diálogo entre os discursos no espaço escolar há de se situar a relação da pesquisadora com a escola, que diz diretamente do

critério de seleção do campo de observação. Como mencionado na seção dois, a pesquisadora mantém uma relação profissional com a escola, na medida em que faz parte da equipe de responsáveis pelo projeto esportivo desenvolvido em parceria entre a instituição, que a pesquisadora trabalha, e a escola. O que torna a pesquisadora pertencente à comunidade local e conhecida na escola e entre o grupo de crianças atendidas no projeto.

Tal relação com a escola levou a pesquisadora a selecionar como universo da pesquisa as turmas com as quais têm algum contato através do projeto esportivo, sendo uma turma de terceiro ano, uma turma de quarto ano e duas turmas de quinto ano¹⁰. Sendo assim, os discursos docentes sobre os quais esta investigação se debruçou foram os das professoras regentes dessas turmas¹¹.

O fato da pesquisadora ser membro atuante na comunidade aponta para a assertiva de Sarmiento (2003) de não haver outra possibilidade de observação que não participante, quando se utiliza esse recurso como técnica de coleta de dados. Ao mesmo tempo, evidenciou-se que "a investigação etnográfica é sempre uma forma de pertença" (SARMENTO, 2003, p. 159), como também levam a essa compreensão Minayo e Gomes (2011), ao tornar-se parte do contexto.

Infere-se que ao se tornar parte do contexto, a capacidade de estranhamento apontada por Tura (2003), bem como a capacidade de distanciamento do observador daquilo que observa exigem grande esforço do pesquisador. Dado que este necessita distanciar-se das suas pré-noções e ao mesmo tempo distanciar-se dos desejos de resultados analíticos imediatos externados pelas pessoas que desejam entender a pesquisa em campo.

Ainda sobre a questão do pertencimento, nas últimas idas ao campo, sentiu-se o que Malinowski (1984) escreveu sobre a aceitação da presença do pesquisador na vida dos pesquisados, de que com o passar do tempo, o pesquisador deixa "de representar um elemento perturbador na vida tribal que deveria estudar" (1984, p. 25). Haja vista que a curiosidade, o constrangimento e o alarma demandados da presença do observador são amenizados, quando a presença do pesquisador por conta de sua frequência em campo, passa a ser vista de forma costumeira.

¹⁰ Neste TCC serão utilizados como critérios de nomeação para as turmas as letras A, B, C, D.

¹¹ Outro critério adotado neste TCC, refere-se às professoras que participaram da pesquisa que serão referenciadas pela inicial de seu nome, de acordo com seus respectivos consentimentos.

6.1.1 Dos discursos que circulam pela escola e o PPP

A escola tem trezentos e oitenta e dois alunos matriculados entre os turnos manhã e tarde, um quadro de recursos humanos composto por 22 profissionais distribuídos entre equipe diretiva, professores regentes e auxiliares, e 9 profissionais distribuídos entre secretaria, serviços gerais e merendeira.

Retomando a entrada em campo, ressalta-se que a direção da escola mostrou-se, desde o primeiro contato, interessada pelo tema da investigação, curiosa pelas descobertas que poderiam surgir e atenta às necessidades da pesquisa de forma solícita e acolhedora. O que levou às primeiras impressões do que foi constatado mais a frente no processo, quando da análise de seu Projeto Político-Pedagógico, em relação à filosofia da escola.

Ao analisar-se o documento PPP evidenciou-se que está embasado na legislação brasileira sobre educação, nos pressupostos da Escola Cidadã e nas observações do cotidiano escolar.

A filosofia da escola diz dos princípios da Escola Cidadã, abordados pelo educador Paulo Freire, que visam ao diálogo entre o Estado e a Sociedade Civil na direção de uma escola comunitária e democrática em sua forma de gestão e a uma educação coerente com a liberdade e aberta à "experiência tensa da democracia"¹². A partir desses princípios destacam-se a questão da autonomia e do protagonismo, observados pela pesquisadora na possibilidade de sua livre circulação pelo espaço escolar, no convite recebido a participar efetivamente de uma das programações do mês da Consciência Negra e na forma como as professoras T e V conduziram suas práticas pedagógicas e em menor intensidade nas práticas de R e A.

A possibilidade da autonomia e do protagonismo diz da concepção de integralidade do ser humano e do empoderamento requerido e necessário para assumir-se enquanto sujeito que constrói e é construído pelas relações que o afetam, no sentido apontado por Freire (1996) e abre possibilidades de compreensão da concepção de uma educação que valoriza os saberes de seus/as educandos/as, dialogando em certa medida com os DH. Embora essa exploração de

¹²Conforme citação disponível em: <<http://www.paulofreire.org/programas-e-projetos/educacao-cidada>>.

saberes ainda requeira maior atenção e estratégias de envolvimento dos/as educandos/as nas práticas realizadas por R e A.

Outro aspecto demandado da filosofia da escola, diz da existência de um certo espírito de comunidade, que permeia as relações no espaço escolar no que diz respeito ao corpo docente e aos demais funcionários. As pessoas cumprimentavam-se ao se cruzarem pelo espaço escolar, principalmente na primeira hora do dia em que era possível ouvir "bom dia" em diferentes melodias e sonoridades. Na sala dos/as professores esse aspecto também foi observado. Perceberam-se as pessoas se tratando de forma carinhosa e respeitosa ao dirigirem-se inclusive perguntas de natureza pessoal, mas que manifestavam uma preocupação aparentemente sincera, daquele que proferia o questionamento. Tais aspectos levaram a reforçar o evidenciado acima e a suscitar a existência de um sentimento de alteridade, necessário em alguma medida para desenvolver o que Benevides (apud Guimarães, 2010) chamou de "cultura de respeito à dignidade da pessoa humana".

O que por sua vez levou a considerar questões ligadas à cooperação, ao pluralismo e à diversidade, também contidas na filosofia da escola, que em certa medida podem ser interpretados a partir de como a escola organiza as ações que envolvem a comunidade escolar. Tais ações são organizadas através de *Planejamento Coletivo*, que acontece uma vez por mês, normalmente às sextas-feiras pela manhã, envolvendo todos os profissionais que trabalham na escola. Nestes dias os/as alunos/as são atendidos em turno único, oposto ao que acontece o planejamento. Para efetivação do planejamento são organizadas comissões, de acordo com informação oferecida pela professora T (conversa informal) quando a pesquisadora analisava seu planejamento. Ressalta-se que, embora não se tenha conhecimento da exata forma em que participação de todos e as comissões são constituídas, a escola busca a uma planificação democrática como forma de gestão, cuja cooperação, como aponta Mannheim (1962) é um importante componente.

Observou-se que o Projeto Político-Pedagógico da escola também prima pela valorização do aprender, num sentido muito próximo do proposto por Canário (2006) já elucidado no capítulo terceiro. E que tem íntima relação com a pluralidade e a diversidade considerando a proposta metodológica por projetos, que pretende formar alunos/as pesquisadores/as, construindo uma escola problematizadora da realidade social e estimuladora das relações democráticas, de natureza dialógica,

que buscam estabelecer-se por meio do diálogo entre saberes e na convivência das diferenças.

A temática selecionada pela comissão que elaborou o planejamento coletivo do mês de novembro¹, para celebrar o mês da Consciência Negra, diz da valorização da diferença ao trazer a cultura africana para dentro da escola. Embora reconheça-se que há uma legislação específica que torna obrigatória nas escolas brasileiras a inserção do ensino da história da cultura afro-brasileira e da cultura indígena em todo o currículo escolar. A referência ao ensino da cultura afro-brasileira e ameríndia durante o ano letivo aparece explicitada com ênfase no PPP.

Finalizando, constatou-se a partir do PPP, que escola compreende a educação como um direito e como um dever de todos e se compreende como garantidora de uma função social a partir das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos. Num sentido talvez próximo do que propõe Arendt (2005) de que a escola está num espaço social entre o domínio privado do lar e o mundo. Ao mesmo tempo em que busca desenvolver seus trabalhos sob os princípios "dos direitos e deveres de cidadania, de justiça, solidariedade, liberdade, autonomia e com valorização das diferentes manifestações culturais, bem como a construção de responsabilidades socioambientais" (fragmento retirado do texto do Projeto Político-Pedagógico da escola, p. 19).

Por fim, evidenciou-se que a escola profere um discurso fundado na lógica dos DH, embora não trabalhe especificamente com o termo Direitos Humanos. Mas verificou-se que está orientada sob um conjunto de valores éticos e morais que sinalizam a relação entre cidadania e DH, ou mesmo entre a democracia, enquanto forma de gestão, e os DH e a preocupação com a oferta de uma educação pautada em princípios promotores da vida humana.

6.1.2 Da Organização do Espaço Escolar

A estrutura física da escola está organizada num pavimento térreo distribuído entre salas de aula, quadra multifuncional coberta, sala de professores, secretaria, uma sala coletiva compartilhada entre direção, coordenação pedagógica e orientação educacional, biblioteca, conselho de classe, sala de recursos

¹³ Ver ANEXO A - Planejamento Mês da Consciência Negra.

multifuncional, laboratório de aprendizagem, laboratório de informática educativa, banheiros, cozinha, refeitório, horta, pracinha e um pequeno espaço de pátio.

As salas de aula¹⁴ são organizadas sob o formato tradicional, no qual as classes são organizadas uma atrás da outra, dispostas em fileiras de duplas ou individual (apenas na turma A).

Destacou-se que embora a disposição das classes seja tradicional na turma B, no dia do registro fotográfico a turma estava realizando uma atividade referente ao mês da Consciência Negra com tintas, que requereu a organização das classes em pequenos grupos.

Observou-se que a turma A apresentou algumas leves diferenças na organização de seu espaço escolar, no que tange à disposição do conjunto de letras do alfabeto, que estão colocadas na posição abaixo do quadro negro, que de negro tem apenas o nome. E que a mesa destinada à professora, embora esteja numa posição orientada à frente da sala como nas outras turmas, está do lado oposto das demais, próxima à porta, e num sentido lateral, que não ultrapassa a primeira linha de fileiras de classes dos alunos. Tal organização suscitou possibilidades de relação com a formação da professora e sua concepção de espaço escolar.

6.1.3 Da Formação das Professoras Regentes

Constatou-se a partir das respostas do questionário de sondagem que as professoras participantes da pesquisa apresentaram um período considerável de atuação no magistério entre 6 e 15 anos.

Em relação à formação, auferiu-se que as professoras V, R e A são formadas em Magistério, em escolas e cidades distintas, e todas, incluindo T têm formação em Pedagogia. A professora A ainda possui uma segunda formação superior em Letras. Em relação a cursos de pós-graduação, três professoras têm curso de especialização e duas têm mestrado.

Sobre a relação com a Sociologia no Ensino Médio as professoras que cursaram magistério informaram ter tido a disciplina durante o curso, embora uma delas não soubesse informar alguns dos assuntos abordados. Dentre os temas citados em Sociologia estavam: processos institucionais e de organização da escola

¹⁴ Ver ANEXO B – Salas de Aula das Turmas A e B. Ver ANEXO C – Salas de Aula das turmas C e B.

e relações sociais na sociedade. Verificou-se que as três professoras cursaram e se formaram no magistério no período anterior a lei que torna obrigatório o Ensino de Sociologia no Ensino Médio (BRASIL. Lei 11.684, de 2 de junho de 2008).

Sobre a relação com a Sociologia no Ensino Superior, três professoras informaram ter tido a disciplina durante o curso. Entre os assuntos estudados estavam: teóricos da Sociologia como Durkheim, Weber e Marx, processos das instituições, capital, socialismo, liberalismo e relações de poder na sociedade.

O quadro abaixo sintetiza a formação das professoras pesquisadas e sua relação com a Sociologia:

Docente	Formação em Magistério	Formação Superior	Pós- Graduação	Sociologia no Ensino Médio	Sociologia no Ensino Superior
T	Não	Pedagogia	Educação Inclusiva	Não	Sim
V	Sim	Pedagogia	Mestrado em Educação	Sim	Sim
R	Sim	Pedagogia	Educação para Diversidade	Sim	Não
A	Sim	Pedagogia Letras	Esp. Em Tradução Literária Mestrado em Estudos da Tradução	Sim	Sim

Quadro 1: Síntese da Formação das Docentes e sua Relação com a Sociologia

Sobre o contato com o tema dos DH durante a trajetória de formação as quatro professoras apontaram ter tido algum contato com o tema, aparentemente durante o Ensino Superior ou na Pós-Graduação. Dentre os temas relacionados aos DH estão: ECA, inclusão e acessibilidade, direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, a diferença entre direitos civis e políticos e como fazem parte da vida em sociedade.

6.1.4 Da relação das docentes com os discursos sobre DH e sobre Infância

De acordo com os dados coletados com o questionário de sondagem, constatou-se a existência de discursos muito próximos, acerca do entendimento sobre DH e que podem ser visualizados no quadro abaixo:

O que você entende por Direitos Humanos? (Questão 29 do Questionário de Sondagem)
T: "Direitos que garantem a vida e a saúde dos sujeitos".
V: "São os direitos de todos seres humanos e estão fundamentados em valores éticos e morais".
R: "Tudo aquilo que afeta a vida das pessoas o direito à liberdade, a se expressar e fazer parte de uma sociedade democrática".
A: "Teoricamente são leis que garantem a proteção física e emocional das pessoas".

Quadro 2 - Os Discursos Docentes Sobre DH

De acordo com os dados analisados, evidenciou-se que o contato com o tema dos DH ao longo da formação acadêmica se deu de forma exígua, não possibilitando a ampliação do debate e não fazendo aparecer as tensões que permeiam a complexidade do tema, principalmente no que diz respeito à universalidade e à particularidade, que dizem dos princípios de igualdade e diferença.

Evidenciou-se que os discursos aparecem marcados pela herança europeia, no que diz respeito à questão da universalidade, como aponta Orlandi (2007), que a categoria ser humano aparece também nomeada nas formas "sujeitos", "pessoas". Outro aspecto que parece marcado nos discursos diz da fragmentação de sua compreensão, associando-os por ora a direitos específicos como a liberdade, a saúde e a proteção emocional.

Ao mesmo tempo, percebeu-se que não há distinção entre direitos humanos e direitos de cidadania, e que tal distinção talvez pudesse ser possibilitada pelo conhecimento dos documentos legais como a DUDH e a Constituição Federal do Brasil. Também não há distinção entre direitos civis, políticos e sociais, embora tenham sido citados como conteúdo de contato durante a trajetória de formação. Contudo, observou-se a vinculação com a questão da lei e a questão da fundamentação em valores éticos e morais.

Nas questões que envolvem a infância, o ECA apareceu referenciado em apenas um dos discursos docentes, embora não relacionado à questão da infância e sim a questão do contato com o tema dos DH. O ECA também não apareceu referenciado nos planejamentos, embora tenha aparecido timidamente em algumas práticas docentes e conste no Plano de Estudos na área de história para todos os três anos observados.

Constatou-se que os discursos que tratam do entendimento sobre infância estão fortemente vinculados a discursos que compreendem a infância como uma etapa da vida fundamental para o desenvolvimento humano e que envolve as questões físicas, morais, cognitivas e sociais.

Contudo esta compreensão não está muito distante da proposta de entendimento do recorte geracional proposta por Sarmiento (2005b), embora não haja maiores aprofundamentos apontados sobre esta etapa da vida. Evidenciou-se também a presença da infância concebida como construção da modernidade, como apresenta Ariès (2012).

Por fim, verificou-se que não houve maiores aprofundamentos nos discursos tanto no que diz respeito aos DH, como à infância. Desta forma, torna-se evidente a necessidade de aprofundamento desses temas na formação docente, talvez de forma continuada, e de torná-los vivos e dinamizadores do espaço escolar, enquanto possibilidade de promoção e garantia dos DH.

6.1.5. Dos Planejamentos e das Práticas Docentes

Nesta seção, a análise refere-se aos planejamentos das professoras participantes da pesquisa referente aos meses de outubro e de novembro e às observações de suas aulas, realizadas pelo uma vez por semana, durante o mês de novembro.

O recorte dos dois meses referidos, deu-se em virtude do tempo de entrada de uma das professoras na escola, que ocorreu durante o mês de outubro, com o intuito de que o período de análise fosse o mesmo para todas as professoras. Contudo, o trabalho de campo também tem as suas descontinuidades e não houve como proceder com a análise do planejamento desta professora, em função de que na fase final do campo a docente afastou-se da escola por motivos de saúde, não

permitindo a costura dos dados entre o observado e o planejado para esta docente.

Em relação às práticas docentes, observou-se alguns elementos comuns na relação com as turmas no início da aula como a escrita da data no quadro e a abertura dos trabalhos nas turmas B e D com uma breve oração. As turmas A e C não fazem oração. Das práticas de oração observadas, verificou-se que nas turmas em que acontecem não são orações padrões. São elaboradas pela turma, no caso da turma B e na turma D, é a professora quem faz a prece de forma espontânea. Destacou-se uma questão em relação a essa prática na turma B, pois apesar de a oração ter sido elaborada pela turma como informou a professora, esta iniciou o procedimento pedindo a todos que fizessem o "sinal da cruz", que é uma simbologia da religião católica. Assim, embora a oração tenha sido construída coletivamente, o rito de abertura diz da prática específica de uma religião e segundo a professora, a turma é composta por crianças que praticam diferentes religiões. O que levou ao entendimento de que, quanto ao rito de abertura da oração, não foram consideradas as diferenças. Quanto à questão do direito de expressar livremente as suas crenças, resguardada a alteridade, este aspecto não foi considerado. Nesse sentido, observou-se uma tensão quanto ao princípio da universalidade e da particularidade dos DH.

Outro aspecto comum às práticas docentes diz da circulação das professoras em sala de aula, com destaque nas turmas A e C, nas quais as docentes fizeram intervenções individuais quase que a todo instante. Em relação à postura das docentes, destacaram-se as professoras T e V que, embora demonstrassem firmeza de atitude, a relação de carinho para com a turma continuou sendo percebida. Ainda nesta questão, ressaltaram-se as atitudes de T e V na resolução de conflitos específicos, preservando a relação de dignidade e respeito entre os/as alunos/as. Nas turmas C e D, os conflitos que fugiram ao controle das docentes, demandaram o chamamento da orientação pedagógica para mediação e resolução. Ao que se destacou a existência de um volume muito maior de conflitos envolvendo a turma D. Tais conflitos referiam-se a enfrentamentos com a professora pela resistência às tarefas ou às solicitações de mudança de comportamento e a enfrentamentos entre colegas ou de desrespeito ao contrato pedagógico, inferindo diretamente na questão do respeito à dignidade e à privacidade.

Na questão dos planejamentos também foram observados elementos comuns como a sintetização dos registros e a ausência de objetivos para as atividades planejadas. Ao que as três docentes informaram que os objetivos estavam contidos no Plano de Estudos da escola, que são consultados ao início do ano letivo.

Nesse sentido, a fala das professoras, levou à necessidade de consultar os Planos de Estudos da escola. Tais documentos são elaborados pela Secretaria de Educação do Município e adaptados pelas escolas de acordo com sua realidade local. Atualmente, os Planos de Estudos estão sendo reelaborados por comissões e são tratados por ano escolar, constando basicamente da relação de conteúdos e de objetivos que cada ano deve cumprir por área de conhecimento ao longo do ano letivo.

Como o planejamento coletivo do mês de novembro tinha por objetivo abordar a questão da consciência negra, todas as turmas foram convidadas a desenvolver essa temática em sala de aula e a organizar uma apresentação envolvendo um samba enredo para ser apresentada na Festa da Consciência Negra¹⁵ a ser realizada no último dia do mês de novembro.

A partir disso, destacam-se algumas atividades que expressam como este tema foi abordado pelas docentes em sala de aula, no entendimento de que o planejamento dessas atividades também constitui discursos sobre DH e abordam a tensão entre universalidade e particularidade, no sentido de que a inserção do tema referente à cultura afro-brasileira, diz da relação com a cultura do outro.

Na turma A, em uma das aulas observadas, a professora entregou aos/as alunos/as uma meia folha contendo uma atividade que envolvia um caça-palavras¹⁶ com palavras de origem africana e outras que resgatavam as atividades que haviam estudado, como os instrumentos musicais e ao mesmo tempo relacionavam com a atividade que estavam desenvolvendo do samba enredo.

Quando a atividade foi concluída, a professora corrigiu o caça-palavras de forma coletiva, solicitando a cada aluno/a que contasse uma das palavras que havia achado. Ao contar a palavra descoberta, a professora perguntava para a turma se lembravam o que significava aquela palavra. Quando não lembravam, a professora inferia trazendo memórias do que havia sido estudado até que a relação fosse

¹⁵ Ver ANEXO D - Cronograma da Festa da Consciência Negra.

¹⁶ Ver ANEXO E - Atividade de Caça-palavras.

estabelecida e significada. Ao concluir essa atividade, foi entregue outra envolvendo também a cultura africana, que consistia num retrato de uma mulher africana, ou melhor, era "o retrato de uma representação de uma mulher africana de uma tribo do Quênia¹⁷" como informou a professora aos/as alunos/as, que ela havia achado significativo e retirado de um livro. A proposta da atividade consistiu em que os/as alunos/as colorissem o retrato para compor uma exposição para o dia da Festa da Consciência Negra. Constatou-se que, apesar de considerar a questão da diferença em alguma medida, a atividade poderia ter fugido do campo das práticas homogeneizadoras, que supõem algo dado, provocando os/as alunos/as a pensarem a diferença e a diversidade e captando, através de desenhos próprios, as percepções deles/as acerca do reconhecimento do outro.

Na parte final da aula, a sala de aula tornou-se uma apoteose do samba. A professora convidou os/as alunos/as a buscarem seus instrumentos musicais, confeccionados com materiais reutilizados, para fazerem um ensaio para o dia da festa. A sala de aula foi invadida por uma energia diferente, que acabou por contagiar a pesquisadora a acompanhar o ritmo da música e a participar dos momentos que pediam batidas de palmas.

Observou-se na relação do planejado com o observado na turma A, que a docente T, embora o planejamento seja sintético e não apresente objetivos das atividades, apresenta um registro bastante completo e preciso das atividades realizadas. Verificou-se que o planejamento busca desenvolver atividades diversificadas, utilizando o recurso da contação de histórias, cujas possibilidades podem ser mais exploradas e potencializadas para abordar questões que envolvem os DH. Identificou-se também que há preservação de momentos de leitura com livros de excelente material e ilustrações, disponibilizados pelo Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Nesta turma havia dois casos de inclusão, cujo tratamento era diferenciado em sala de aula. A diferença de tratamento diz da postura muito próxima e atenta da professora aos dois alunos e do planejamento específico elaborado pela docente. Tal planejamento apresenta o mesmo conteúdo para todos, porém com atividades diferenciadas para esses dois casos de inclusão. O atendimento dos casos de inclusão despertou o interesse em saber como a diferença é tratada em sala de

¹⁷ Ver ANEXO F - Representação de Uma Mulher Africana de Uma Tribo do Quênia

aula. O que a docente relatou, em conversa informal, que "é uma questão dada", porque a turma já estava junta no ano anterior e que já tem a diferença incorporada, não sendo necessário abordar verbalmente. Segundo a professora, essa questão é construída no cotidiano.

Tal narrativa despertou novamente a atenção para a tensão entre igualdade e diferença no que tange a resignificação dos DH, dado que a diferença é um princípio que não está dado, muito pelo contrário, está constantemente em tensão com a igualdade, sendo muitas vezes tratada como algo natural. Aqui retoma-se Gallo (s/a) de que a diferença necessita ser tratada enquanto diferença. O reconhecimento do outro enquanto diferente em si mesmo, diz do modo de relacionar-se com os outros e com o mundo. Também cabe indagar, em que medida a diferença é tratada de forma relacional e não de forma a sobrepor-se uma diferença em relação à outra. O resultado são os conhecidos processos de colonização, haja vista que há distintas formas de colonizar o outro, muitas delas são bastante sutis e acontecem a todo instante do cotidiano. Neste caso, talvez seja interessante retomar a relação entre igualdade e diferença. Além disso, Boaventura de Souza Santos (2009) também aborda essa questão de forma muito interessante ao afirmar que as pessoas têm o direito de ser iguais quando a diferença as inferioriza e que se tem o direito de ser diferente quando a igualdade as descaracteriza. Neste aspecto residiria a importância de um princípio de igualdade que reconhecesse as diferenças sem com isso produzir, metabolizar ou reproduzir desigualdades.

Na turma B, destacou-se a aula em que a professora V trouxe um texto sobre o Zumbi dos Palmares¹⁸ para ler e introduzir a temática da Consciência Negra. Tanto o texto quanto a fala da professora dizem da importância do reconhecimento da luta dos negros pelo fim da escravidão e da luta por reconhecimento dos afrodescendentes como povo que também constitui a identidade nacional brasileira. Observou-se um certo cuidado e preocupação da professora na organização do texto e na conversa com a turma, o que ficou constatado quando da conversa informal com a professora sobre o seu planejamento, na qual a pesquisadora retomou essa atividade. A professora relatou ser complicado abordar a questão da consciência negra, não sendo negra, com a preocupação de que o seu discurso não marcasse ou remarcasse diferenças num sentido negativo. Aqui se percebeu uma

¹⁸ Ver ANEXO G - Texto Sobre o Dia da Consciência Negra

preocupação com a tensão entre igualdade e diferença, que se supõe estar relacionada com o entendimento sobre DH, expresso pela docente, com base em valores éticos e morais. Neste caso percebeu-se uma relação entre a formação acadêmica, o observado e o planejado.

No mês de outubro um dos temas abordados no planejamento foi a gratidão, que se constitui como um valor e ao mesmo tempo como um princípio ético que dizem da alteridade, da capacidade de reconhecimento do outro, diretamente vinculado à promoção da vida humana, portanto, dos DH. Contudo, não se percebeu o tema DH tratado e abordado diretamente no planejamento.

Por fim, outra atividade que chamou atenção foi a da escolha do tema do samba enredo a ser desenvolvido e apresentado pela turma, que faz referência à educação¹⁹ e a valorização da profissão docente. Tal atividade, novamente possibilita inferir sobre uma relação entre a formação acadêmica, o observado e o planejado. Mais do que isso, a escolha de tal samba enredo possibilita atentar para a representação da educação na sociedade brasileira, para a questão da lógica meritocrática, ainda muito presente nas escolas, para a relação verticalizada do saber que desconsidera as bagagens de conhecimento dos/as educandos/as e para a ideia de que a educação é importante para construções de vida em um futuro ainda por vir.

Na turma C, presenciou-se apenas uma atividade planejada pela docente R com referência ao tema da Consciência Negra, qual seja, a da releitura de uma obra ilustrada no livro didático de história sobre os tempos da escravidão no Brasil. A proposta da atividade consistia num desenho para ser exposto na Festa da Consciência Negra. Quanto a esta atividade, não foi possível entendê-la em seu contexto, visto que o trabalho estava em continuidade com a aula anterior e que esta atividade ainda não constava no planejamento quando foi analisado.

Em relação ao planejamento específico das práticas docentes com a turma C, observou-se uma certa fragilidade na organização das atividades, haja vista que muitos dos dias planejados nos meses observados, não constavam de data, o que dificultou a leitura, a análise e a interpretação dos dados. Além disso, como também informou a professora, nem todas as atividades planejadas constam no caderno, pois quando utiliza os livros didáticos normalmente não registra no caderno, nem

¹⁹ Ver ANEXO H - Samba Enredo Sobre Educação

quando aplica exercícios avaliativos. Tal relato levantou o questionamento quanto às questões que envolvem os processos de aprendizagem, uma vez que não havendo o registro, a própria questão dos exercícios avaliativos pode vir a se tornar inviabilizada.

Percebeu-se que o tema dos DH não são tratados diretamente nas ações planejadas e no observado foi visualizado apenas na questão da resolução de um conflito envolvendo uma aluna egressa de outra escola que estava relacionado à popularidade imediata da menina com relação aos meninos da turma e com a disputa de espaço entre as outras meninas da turma. Desse evento, observou-se que o tratamento empreendido pela docente no espaço de sala de aula possibilitou a fala e conseqüentemente a escuta de cada um dos envolvidos no conflito. Contudo, como os posicionamentos de alguns/as alunos/as pareceram bastante marcados e resistentes ao consenso e uma forma pacífica de resolução, a professora solicitou a intervenção da orientação educacional para mediação do conflito.

Destacou-se que a forma empreendida pela orientação na resolução do conflito, manteve as bases de escuta de cada um dos envolvidos e após análise dos fatos, sintetizou os pontos principais e procedeu com as orientações dentro de um domínio moral e ético. As orientações disseram do entendimento da responsabilidade de todos os envolvidos, da necessidade de compreensão das atitudes e comportamentos do outro, uma vez que suposições errôneas podem levar a acidentes sérios, da necessidade de acolhimento daquele que chega, da humildade de reconhecer-se num lugar diferente e, implicitamente, da capacidade de tolerância. Por fim, o grupo proferiu um pedido de desculpas coletivo.

Observou-se que a resolução do conflito mediada pela orientadora disse do discurso da escola, materializado em seu PPP, sobre a filosofia da escola e sobre os princípios de garantia de direitos pautados no ECA.

Na turma D, destacaram-se as impressões do observado, haja vista os desencontros para análise do planejamento. Embora, em virtude do afastamento da professora, também não foi possível concluir o total de observações estimadas.

Para compreensão das relações e das práticas pedagógicas nesta turma, faz-se interessante entender o contexto que materializou a relação da professora A com a turma D. Como já referido, a professora A assumiu a turma ao longo do mês de outubro por conta do afastamento, por questões de saúde, da professora regente da

turma. Diante do exposto, observou-se nas práticas pedagógicas uma relação bastante conturbada entre alunos/as e entre aluno/as e professora e um clima bastante hostil em sala, permeado por microssituações de violação de DH. O clima hostil apontado refere-se a inúmeras agressões verbais e xingamentos entre colegas e de algumas agressões físicas, em menor grau, também entre colegas, instaurando um ambiente de permissividade contrário à lógica de promoção e garantia de DH.

Constatou-se que tanto para a professora, quanto para os/as alunos/as houve dificuldade de entendimento dos seus papéis sociais, principalmente no que diz respeito à questão da autoridade, distinta de autoritarismo, da professora com a turma e do reconhecimento dessa autoridade pela turma. Percebeu-se que alguns alunos confrontavam explicitamente a professora, que tentava estabelecer algum tipo de relação de autoridade com a turma, porém sem estabelecer cobranças quando ao descumprimento das regras da turma.

Por fim, constatou-se que não foi possível observar nas práticas o discurso docente registrado de promoção da consciência dos direitos e deveres de todos na sociedade. Tal situação levou ao entendimento de que atividades planejadas que aproveitassem mais a energia acumulada na turma poderiam contribuir para desenvolver o que Orlandi (2007) fala de espaços de produção de sentido e de ressignificação de discursos. Possibilitando a criação de situações em que os/as educandos/as pudessem vislumbrar o lugar que ocupam enquanto “seres humanos que nascem livre e iguais em dignidade e direitos e que dotados de razão e de consciência devem agir uns com os outros em espírito de fraternidade” (2007, p.310).

6.1.6 Das Situações Pontuais Relacionadas aos DH

Esta subseção se dedica a problematizar quatro situações pontuais observadas, sendo uma vivenciada pela pesquisadora, que dizem diretamente da relação com os discursos sobre DH e da necessidade de se empreender estratégias mais específicas quanto ao entendimento, promoção e garantia de Direitos Humanos.

Na primeira situação observou-se o caso do sumiço de dois lápis de escrever de um aluno da turma D, cuja intervenção foi realizada pela professora, no sentido

de fazer os dois lápis retornarem ao aluno. Entre falas, gritos e xingamentos, alguns colegas se aproximaram do colega que estava sem os lápis e disseram que lhe dariam outros dois lápis se o problema era aquele. A professora interveio afirmando que a questão não era de lápis novos, mas de fazer aparecer os dois lápis que eram do colega e deveriam aparecer até o final da aula. Ocorre que a professora emprestou um lápis para o aluno realizar sua atividade, ao final da aula cobrou seu lápis de volta, mas não cobrou o retorno dos dois lápis do aluno. Entende-se que essa situação se configurava numa situação educativa de reconhecimento de autoridade porque exigia rigorosidade (no sentido freireano) docente, de abordagem e luta por direitos. Haja vista que mesmo sendo uma questão aparentemente simples, diz de processos e discursos que estão circulando no espaço da sala de aula, que não podem ser naturalizados ou banalizados, porque têm impactos muito sérios, como a violação de direitos.

A outra questão, que na verdade é composta, porque trata do mesmo tema, mas que acontece em dois momentos distintos e com duas turmas distintas. A primeira situação, em certa medida semelhante a do lápis, ocorreu na turma B e diz respeito aos resíduos gerados de uma atividade que envolvia o corte de papel quadriculado. Durante a atividade, caíram ao chão os restos dos recortes utilizados, que a professora observou e solicitou que os/as alunos/as observassem e deixassem em ordem até o final da aula. Ocorre que o final da aula chegou e os restos de recorte foram esquecidos ao chão. Entende-se que esta seria uma situação também educativa que faria referência a questão da autoridade docente, das responsabilidades e de DH, aqui desdobrados em cuidados com o ambiente e com o outro, haja vista que a sala é utilizada por outra turma no turno seguinte. Aqui se destaca que embora a escola tenha profissionais que garantem a limpeza e a organização do espaço escolar, isso não exclui as responsabilidades daqueles que usufruem do espaço e que esse seria um interessante exercício para desdobrar as tecnologias do cuidado de si.

Nessa questão ainda, observou-se durante uma aula na turma A, que após o período do lanche, um aluno tomou a vassoura contida na sala e varreu o espaço próximo a sua classe que estava com restos de comida (farelos de salgadinho e bolachas) e depositou o varrido dentro da caixa de reciclagem de papel. No decorrer da atividade, ao levar os restos de apontamento de lápis de cor, a professora

observou o ocorrido e mostrou a caixa para a turma, perguntando o que estava escrito nele. Os/as alunos/as responderam: "papel". Então a professora interveio afirmando que somente papel deveria estar naquela caixa e chamou o menino que havia varrido. Então, a professora e o menino reorganizaram a caixa de papel retirando o lixo que havia sido depositado por, supostamente, engano. Tal atitude pode ser tomada como ilustrativa na resolução dessa questão, dialogando com a questão da autoridade docente, das responsabilidades individuais e coletivas e com proteção de direitos.

A terceira situação diz da experiência vivenciada pela pesquisadora como jurada no concurso Beleza Negra, que era uma das programações do mês da Consciência Negra. Ao aceitar o convite feito por uma das demais professoras da escola, tomou-se como sentido a recomendação de Malinowski (1984) de deixar de vez em quando de lado a máquina fotográfica, o caderno e o lápis e participar pessoalmente do que está acontecendo. A pesquisadora foi então orientada a sentar-se com os demais jurados, numa mesa própria, sobre a qual, havia para cada jurado uma caneta e uma folha com os nomes de cada concorrente. Contudo, os critérios de seleção não foram explicitados, de modo que não houve preocupação, por parte da pesquisadora, com a reprodução de uma nota, haja vista que se houvesse a necessidade de uma nota, todos/as teriam seu "10" assegurado pelo simples fato da coragem em dispor-se a participar do concurso. A pesquisadora procedeu apenas com leves marcações para aqueles/as que se destacaram pelo conjunto de respostas, das tantas perguntas anunciadas pela apresentadora, e pela maneira de desfilar. Findo desfile, os jurados foram convidados a se recolher na sala de professores para comporem o resultado final. A primeira pergunta destinada a pesquisador foi: "que notas tu deu?". A pesquisadora proferiu informando que não havia "dado" notas e recebeu coercitiva e devolutivamente que deveria proferir uma nota. Então, para se adequar ao grupo, concedeu "10" para aqueles a quem havia feito marcações e "9" para cada um/a dos demais. As notas foram somadas por concorrente e o resultado proferido, foram dois casais "vencedores" um em cada categoria do desfile.

A situação que seguiu gerou profundos questionamentos e reflexões à pesquisadora. A menina, que venceu pela soma de votos, e que tinha o mesmo direito à participação no concurso que as demais concorrentes, teve pontos retirados

após o fechamento do resultado, sob a alegação dos presentes de que, pedagogicamente, não seria construtivo que ela vencesse o concurso, porque ela "já se achava assim, imagina se ela vence o concurso". Ao perguntarem à posição da pesquisadora, esta informou que não tinha conhecimento do conjunto das questões pedagógicas que levavam a tal situação, mas tinha conhecimento dos fatos reais obtidos no concurso e que sua posição estava baseada nisso. Contudo, manteve-se a retirada dos pontos e a vitória foi concedida a outra aluna. No turno da tarde, os vencedores da manhã, deveriam concorrer novamente, pois o concurso era da Escola como um todo. Destacou-se que a menina, a quem a vitória foi concedida no turno da manhã, ficou muito feliz e emocionada com o acontecimento, de modo que para seu desfile a tarde, trouxe inclusive alguns parentes. No decorrer da tarde, no desfile, a pesquisadora utilizou-se dos mesmos critérios "adotados" no turno da manhã. No resultado final, desta vez, sem alterações, a aluna que "venceu" pela manhã, também teve vitória a tarde. O que desencadeou na aluna uma certa euforia e uma alegria, percebidas nas atitudes e nas lágrimas da aluna, o que levou a pensar que ação proferida no turno da manhã, ainda que não de acordo com questões éticas, possibilitou a projeção da menina vencedora num espaço de reconhecimento, cujo efeito foi potencializado pela presença dos familiares.

A situação acima narrada tornou bastante clara que a questão da avaliação, assim como das compreensões sobre direitos, que são sempre subjetivas e dependem das relações e de uma série de fatores atrelados à identidade, à trajetória das pessoas e o modo como se entendem sujeitos no mundo.

A quarta situação refere-se a um conjunto de fatos ocorridos nas diferentes turmas, que levaram a percepção do espaço da sala de aula não apenas como de circulação de discursos verbais, mas de discursos que se materializam na circulação de corpos. Observou-se a circulação dos/as alunos/as como uma característica marcante, que atravessou as quatro turmas observadas e como um elemento que está querendo dizer de algo sobre a forma como a educação e os espaços educativos estão sendo pensados e projetados. Por fim, esta foi uma questão constatada que tem tomado como um indicativo de necessidade de mudança dos processos de ensino e aprendizagem.

7. CONCLUSÕES

Ao final deste trabalho que buscou identificar quais discursos circulam no espaço escolar sobre DH nas práticas pedagógicas de quatro professoras de três etapas dos anos iniciais da Educação Básica foram percebidos alguns aspectos que dizem da fragilidade da abordagem sobre DH na formação docente.

Tais aspectos dizem da exiguidade quanto à presença dos DH nos conteúdos da disciplina de Sociologia, tanto em nível médio como superior, embora se entenda que essa não seja uma tarefa exclusiva das Ciências Sociais. Contudo, cabe a compreensão acerca dos limites das questões contidas no questionário e das próprias circunstâncias de preenchimento das mesmas, que podem não dar conta das memórias e aprendizagens construídas ao longo da trajetória de formação das docentes.

Percebeu-se uma certa superficialidade na abordagem dos DH nas práticas docentes, que também podem ser compreendidas por conta da brevidade do trabalho de campo. Pois, a escola procura desenvolver suas atividades de forma coletiva, pautada em princípios democráticos como a pluralidade e a diversidade, conforme descrito na filosofia da escola em seu PPP. Tais princípios puderam ser percebidos no cotidiano escolar, como por exemplo, nas programações alusivas ao mês da Consciência Negra.

Foram percebidos discursos sobre DH marcados pela perspectiva europeia de universalização dos DH e por uma certa fragmentação ao serem identificados por elementos que estão contidos nos discursos em circulação, como a questão da saúde e da proteção emocional. O que indica que estes discursos, ainda que fragmentados, não estão silenciados. Ao mesmo tempo significa que estão sendo vivenciados de maneira pontual, embora não tenham tanta visibilidade.

Nessa direção, foi observada certa dificuldade de distinção entre as categorias de DH, como civis, políticos e sociais, embora tenham sido mencionados quando tratados dos temas com os quais as docentes tiveram contato durante a sua trajetória de formação. Ao mesmo tempo, considera-se que tal distinção não seja algo que perpassa cotidianamente o fazer docente e conhecê-los em alguma medida diz novamente das situações que são vivenciadas e significadas de forma pontual.

Destacaram-se percepções discursivas descritas nos questionários de sondagem, considerando valores morais e éticos como basilares da constituição dos DH e o aspecto normativo, com referência às leis, de forma geral, e ao ECA, apontado em um dos questionários.

No que diz respeito aos desdobramentos da questão problema, sobre uma possível correlação dos discursos sobre DH com os discursos que tratam sobre infância(s), foi percebido que os direitos da infância aparecem referenciados nos documentos da escola. Mas não aparecem de forma clara e explícita nos planejamentos das professoras, como da mesma forma nas práticas docentes, embora tenham sido percebidos em situações do cotidiano da sala de aula na resolução de conflitos individuais e coletivos. Em relação à questão dos discursos que tematizam as infâncias, esclarece-se que tal discussão foi lançada ao início da pesquisa, mas que diante do limites de tempo e de extensão do trabalho, essas questões acabaram não sendo contempladas de forma mais detalhada nesta investigação, ficando para ser desdobradas em momento mais oportuno.

Diante dessas considerações, do modelo educacional em voga e das observações que dizem respeito à circulação dos/as alunos/as no espaço da sala de aula, percebeu-se que há a necessidade de repensar a lógica que baliza as práticas docentes, bem como os princípios que as regem e que regem a educação escolar. Nesse sentido, a escola necessitaria ser pensada como um espaço e tempo de ensino e aprendizagens significativas e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e para as inquietudes das crianças e adolescentes, como sugere Candau (2007).

Como já mencionado neste TCC, percebeu-se a necessidade de desenvolver espaços de formação docentes que possibilitem a ampliação, a articulação e o aprofundamento do debate sobre os discursos em circulação sobre DH. Portanto, o presente estudo oportunizou vislumbrar possibilidades para que o ensino de Ciências Sociais possa ser um dos mediadores e um dos problematizadores dessas questões, de modo a contribuir mais efetivamente nas práticas e intervenções pedagógicas.

Finalizando, destacou-se que, embora haja limitações que dizem da complexidade das relações sociais e tensões que se constituem no espaço escolar, a escola, na qual a pesquisa foi realizada busca desempenhar sua função social de

forma muito positiva no que diz respeito à construção de discursos que versem sobre os DH e os direitos da infância. Em igual maneira, refere-se ao compromisso com a formação e promoção de sujeitos de direitos capazes de empoderarem-se e tornarem-se protagonistas de suas próprias histórias de vida e da história da sua comunidade.

Por fim, esta investigação traz imbricada a ideia de que as provocações contidas nesse trabalho, junto à descolonização dos conceitos sobre DH e infância, bem como sua contextualização, possam contribuir como ratifica Fonseca (1999) para uma efetiva análise social e para a formulação de políticas que respondam às necessidades da justiça social na complexa realidade brasileira, considerando que como constatado, os discursos são sempre construções subjetivas que dizem dos modos como os sujeitos são subjetivados pelas múltiplas “discursividades” (HICKMANN, 2008) que circulam pelos diferentes espaços sociais. E que tais discursos encontram-se sempre tencionados pelo contexto sociocultural, no qual os sujeitos estão inseridos, no modo como se relacionam com eles e os vivenciam.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entro o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BAUMAN, Zigmunt. **Vida Líquida**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BENEVIDES, Maria Victória. Direitos Humanos: Desafios para o século XXI. In. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 21 abr.2013.

_____. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 dez. 2013.

_____. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. Lei 11.684 de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 03 jun. 2008.

- _____. Decreto 7.037 de 21 de dezembro de 2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 dez. 2009, p. 17.
- _____. Resolução CNE/CEB nº 2, de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.
- CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. 2004/2005. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2013.
- CANÁRIO, Rui. **A Escola tem Futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CANDAU, Vera Maria. **Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v.13. n.37. jan/abr 2008.
- _____. **Reinventar a Escola**. 5.ed. São Paulo: Vozes, 2007.
- CARVALHO, José Sérgio. **Formação de Professores e Educação em Direitos Humanos e cidadania**: dos conceitos às ações. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, p. 435-445, set./dez. 2004.
- CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DORNELLES, João Ricardo W. **O que são Direitos Humanos**. São Paulo Brasiliense, 1989.
- FAVRET-SAADA. **Ser Afetado**. Tradução de Paula Siqueira. Cadernos de Campo, São Paulo, n.13, p. 155-161, 2005.
- FILHO, Enno D. Liedke. **Para que Servem as Ciências Sociais?**. Palestra de abertura do V Encontro Nacional de Ciências Sociais, promovido pela Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil. Niterói, 20 a 23 de junho de 2004.
- FONSECA, Cláudia. **Direitos dos Mais e Menos Humanos**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 83-121, mai. 1999.

_____. O Abandono da Razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUZA, Edson Luiz André (org.). **Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999a, p. 255-274.

_____. **Os Direitos da Criança – Dialogando com o ECA**. In: FONSECA, et al. (org). Antropologia, diversidade e direitos humanos: diálogos interculturais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 103-115.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GALLO, Silvio. **Identidade, Diversidade, Universalidade e Educação: experimentar minorações na língua e na educação**. In: I Congresso Internacional de Filosofia da Educação de Países e Comunidades de Língua Portuguesa. São Paulo: Uninove, p. 1-14, 23 a 25 set. 2009.

_____. **Eu, o Outro e Tantos Outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/ebooks/GalloEuOutroOutros.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

HICKMANN, Roseli Inês. **Dos Direitos das Crianças no Currículo Escolar: miradas sobre processos de subjetivação da infância**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 205 f. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. **Docência e Ciências Sociais na Educação Básica**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte/MG: Editora Dimensão, v. 15, n. 90, nov/dez, 2009.

_____. Ensino de Sociologia e Direitos Humanos: múltiplos diálogos. In: CAREGNATO, Celia E; GENRO, Maria Elly Herz (Orgs). **Sociologia e Filosofia Para quê? Diálogos com protagonistas na escola**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GERALDI, José Wanderley. **A Aula Como Acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 81-101.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GUIMARÃES, Elizabeth da Fonseca. **Humanização, Dignidade, Igualdade, Liberdade, Respeito e Tolerância: Direitos Humanos como conteúdo de sociologia no ensino médio**. Londrina: Revista Mediações, v. 15, n.1, p. 108-124, Jan/Jun. 2010.

JOSÉ, Elias. **Literatura Infantil: ler, contar e encantar crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KOHAN, Walter. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. **Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril, 1984.

MANNHEIM, Karl; STEWART, W.A.C. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Cultrix, 1962.

NERUDA, Pablo. **Cem Sonetos de Amor**. Trad.: Carlos Nejar. Porto Alegre: L&PM, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação em Direitos Humanos: um discurso. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora universitária, 2007.

_____. **Texto e Discurso**. p.111-118. s/a. Disponível em: <
www.seer.ufrgs.br/organon/article/download/29365/18055> Acesso em: 29 nov.2013

PEREIRA, Luiza Helena. **Qualificando Futuros Professores de Sociologia**. Revista MEDIAÇÕES, Revista de Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas, da Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3393/2763>>.
Acesso em: 04/07/2013.

_____. **Qualificando o Ensino de Sociologia.** In: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, Recife, 2007a. Disponível em:
<http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=catt_view&gid=138&Itemid=171>. Acesso em: 04 jul. 2013.

_____. **Por uma Sociologia da Sociologia no Ensino Médio.** In: XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:
<http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=catt_view&gid=227&Itemid=171>. Acesso em: 04 jul. 2013.

_____. **A Sociologia no Ensino Médio: retratos do cotidiano, a escola, o professor e o aluno.** In: XV Congresso Brasileiro de Sociologia, Curitiba, 2011. Disponível em:
<http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=catt_view&gid=198&Itemid=171>. Acesso em: 04 jul. 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia.** 2000. Disponível em: <
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF>. Acesso em: 24 nov. 2013.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Cultura, Direitos Humanos e Poder. Mais Além do Império e dos Humanos Direitos. Por um Universalismo Heteroglóssico. In: FONSECA, Claudia; TERTO JR, Veriano; ALVES, Caleb Faria. (orgs). **Antropologia, diversidade e direitos humanos: diálogos interdisciplinares.** Porto Alegre: ED UFRGS, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3.ed. rev. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade.** In: Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Revista Direitos Humanos. Brasília, DF, p. 10-18, jun. 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade.** Portugal: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. s/a. Disponível em:
<http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>
Acesso em: 29 set. 2013.

- _____. **Os ofícios da criança.** In.: Actas do Congresso Internacional: Os mundos sociais e culturas da infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Janeiro/ 2000.
- _____. **Infância, Exclusão Social e Educação Como Utopia Realizável.** São Paulo: Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, abril/2002.
- _____. **Imaginário e Culturas da Infância.** Braga: Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, p. 1-18, 2002a.
- _____. O Estudo Etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VIDELA, Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. **Crianças:** educação, culturas e cidadania ativa, refletindo em torno de uma proposta de trabalho. Florianópolis: Perspectiva, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul., 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nusp/perspectiva.html>>. Acesso em: 29 set. 2013.
- _____. **Gerações e Alteridade:** interlocuções a partir da sociologia da infância. São Paulo: Educação e Sociedade, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/agosto, 2005a. Disponível em: <http://www.cepes.inicamp.br>. Acessado em 29 set. 2013.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As Crianças e as Infâncias: definindo conceitos, delimitando o campo. In.; _____ (coord). **As crianças contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- SILVA, Diana Mendes Machado da; GATAMORTA, Luciana Bilhó; GENRO, Maria Eli Hertz; HICKMANN, Roseli Inês. **Caderno Direitos Humanos em Educação.** n.5. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, s/d. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D12331%26Itemid%3D&ei=x5SaUsfzKOehsATc9oHQBQ&usq=AFQjCNF9IPITqSoiJTG4HDsMZun0tmgB_A&sig2=XhgComf-OCu5UDIXRPcm6w> Acesso em: 26 mar. 2013.
- TURA, Maria de Lourdes Rangel. A Observação do Cotidiano Escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VIDELA, Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

XAVIER, Maria Luisa M. **Educação Básica – resgatando espaços de humanização, civilização, aquisição e produção de cultura na escola contemporânea.** In: PEREIRA, Nilton M. et al. *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio.* Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Informado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED

Trabalho de Conclusão de Licenciatura em Ciências Sociais

Termo de Consentimento Livre e Informado

A participação dos envolvidos (equipe de direção da escola, professoras regentes das turmas 3ªA, 4ªA, 5ªA e 5ªB do Ensino Fundamental) nesta pesquisa implica o compromisso da pesquisadora responsável pela mesma, Lúcia Flesch, aluna do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRGS, em preservar a identidade dos/as participantes, garantindo que as informações utilizadas no relatório final de pesquisa, em trabalhos apresentados em eventos acadêmicos e em textos publicados, como decorrência do estudo realizado, tenham sua privacidade respeitada. Os participantes - equipe diretiva da escola e professoras regentes – concederão seu consentimento prévio, através da assinatura do presente Termo de Consentimento Informado. O referido formulário será apresentado aos participantes que aceitem colaborar com a pesquisa, que apresenta como objetivo principal: investigar quais discursos circulam no espaço escolar sobre Direitos Humanos nas práticas pedagógicas dos/as professores/as dos anos iniciais da Educação Básica, bem como se estes discursos apresentam alguma correlação com os discursos sobre direitos da(s) infância(s), a fim de contribuir, nas dimensões sociológica, antropológica e política, para com as intervenções pedagógicas, potencializando uma ação mais significativa no mundo da vida das crianças e suas famílias. Ao aceitar a participação no projeto, as professoras possibilitarão que a pesquisadora possa observar as suas salas de aula, estabelecendo diálogos informais e entrevistando-as quando for o caso, bem como tendo acesso aos seus planejamentos de ensino. Abaixo, apresento modelo de protocolo do Termo de Consentimento Informado a ser utilizado nesta pesquisa, que será preenchido em uma via pelas professoras das turmas referidas. Após, será feita uma fotocópia deste termo que ficará arquivada na escola, enquanto o documento original fará parte da documentação da pesquisadora, que desde já agradece pela colaboração.

Projeto de Pesquisa de Trabalho de Conclusão:

Os discursos sobre Direitos Humanos no espaço escolar: miradas sociológicas sobre as práticas docentes nos anos iniciais

Pesquisadora Responsável:

Aluna Lúcia Flesch – Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/UFRGS – Contatos pelo fone: (51) 9162.1826 ou pelo e-mail: lucia_flesch@hotmail.com

Orientadora do Trabalho de Conclusão:

Professora Roseli Inês Hickmann – Faculdade de Educação/UFRGS – Contato pelo fone: (51) 3332 0381 (res.) ou (51) 8107.8389

Período de coleta de dados: outubro e novembro de 2013

Nós, abaixo assinados, damos o nosso consentimento em participar da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Licenciatura acima descrita e autorizamos a utilização dos dados das observações, entrevistas e produções escritas das professoras e da escola, contanto que a nossa identidade, a da escola e a da equipe diretiva sejam preservadas.

Nome Completo da Diretora

Assinatura da Diretora

Nome Completo da Professora

Assinatura da Professora

APÊNDICE B – Questionário de Sondagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
 COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
 Trabalho de Conclusão de Licenciatura em Ciências Sociais: Os discursos sobre Direitos Humanos no espaço escolar: miradas sociológicas sobre as práticas docentes nos anos iniciais

Questionário de Sondagem

I. Dados pessoais:

1. Nome completo: _____ 2. Data de Nasc.: ____ / ____ / ____
 3. Endereço: _____ 4. Bairro: _____
 5. Cidade: _____ 6. Estado: _____
 7. Fone: () _____ 8. E-mail: _____
 9. Gostaria de escolher um nome para referência na pesquisa ou prefere ser citado/a pelas iniciais do nome(s) e sobre nome(s)? _____

II. Sobre a formação:

10. cursou Magistério: () Sim () Não 11. Se sim, onde? _____
 12. Em que ano se formou: _____ 13. Teve a disciplina de Sociologia: () Sim () Não
 14. Se cursou Sociologia no Magistério, lembra-se de alguns temas/assuntos: _____
 15. cursou ou cursa Ensino Superior: () Sim () Não 16. Qual Curso? _____
 17. Onde cursa? _____ 18. Se já formado/a, em que ano concluiu a graduação: _____
 19. Teve a disciplina de Sociologia na Graduação: () Sim () Não
 20. Se cursou Sociologia na graduação, lembra-se de alguns temas/assuntos estudados: _____
 21. Possui Curso de Pós-Graduação: () Sim () Não 22. Se sim, em quê? _____
 23. Durante a sua trajetória de formação, você teve contato com o tema Direitos Humanos? Comente sobre isso?

III. Sobre a experiência docente:

24. Há quanto tempo atua no magistério? _____
 25. Há quanto tempo leciona da EMEF. Ver. Arnaldo Reinhardt? _____
 26. Para quais anos leciona? _____
 27. Lecionou em outros anos, diferentes do acima mencionados? Quais? _____
 28. Por que a escolha pela docência? _____

IV. Sobre os temas da pesquisa:

29. O que você entende por Direitos Humanos? _____

 30. O que você entende por Infância? _____

 31. Os Direitos Humanos fazem parte do seu planejamento pedagógico? Descreva brevemente como?

 32. A escola faz alguma orientação quanto à presença dos Direitos Humanos nas práticas pedagógicas? Qual/quais?

ANEXO A – Planejamento Mês da Consciência Negra

Planejamento Mês da Consciência Negra

SAMBA ENREDO, UMA HISTÓRIA CANTADA!

DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
					01	02
03	04	05	06	07	08	09
			Abertura com a professora Margarida e Matheus, Apresentação da Escola de Dança PLIÉ.		Turno único	Cineminha (agendar)
10	11	12	13	14	15	16
	SAEB	Acervo Lana Flores Museu do Negro	Cineminha (agendar)	SAEB	Cineminha (agendar)	
17	18	19	20	21	22	23
	Passeio Professores	Apresentação Coral	Desfile Beleza Negra		Aula de ZUMBA com o Professor Jairo	
24	25	26	27	28	29	30
					Show de talentos	Apresentação e exposição de trabalhos

- Cada turma terá como tarefa escolher um samba-enredo para trabalhar com a sua turma e apresentar no dia 30 de novembro. A escola tem um cd com algumas músicas que podem ser utilizadas para este momento.
- Temos algumas sugestões para o Cineminha:
 - 1- Kiricu 1 e 2;
 - 2- A princesa e o sapo;
 - 3- Vista minha pele;
 - 4- Olhos azuis.

Observação: cada professora poderá também escolher o filme que deseja assistir.

ANEXO B – Salas de Aula das Turmas A e B

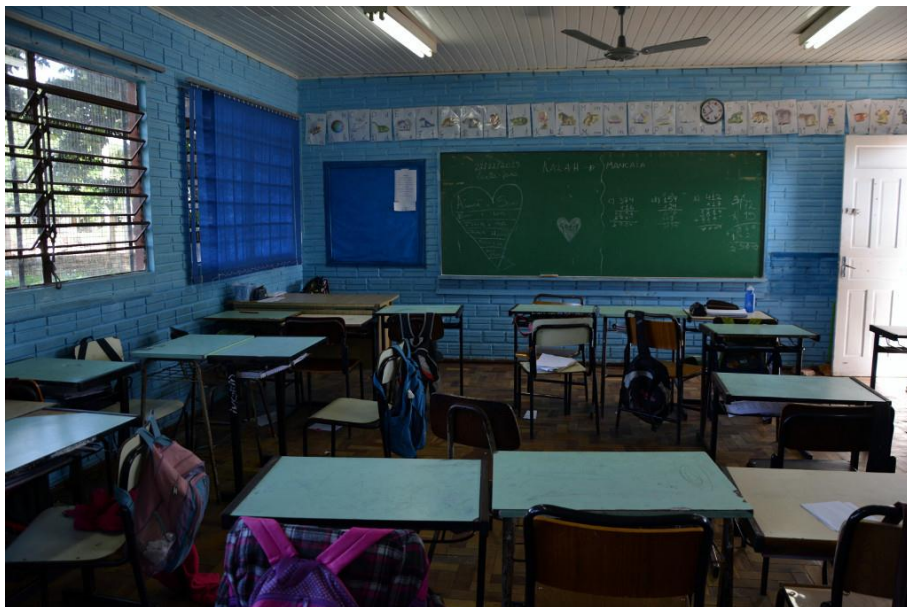
Sala de Aula da Turma A



Sala de Aula da Turma B

ANEXO C – Salas de Aula das Turmas C e D

Sala de Aula da Turma C



Sala de Aula da Turma D

ANEXO D – Cronograma da Festa da Consciência Negra



Cronograma para Festa da Consciência Negra SAMBA ENREDO, UMA HISTÓRIA CANTADA.

Data: 30/11/2013

Horário: 10h30 às 16h30

Mostra de trabalhos: Organizar fora das salas

10h30-Abertura: Imagens dos anos anteriores sobre a Consciência Negra, Desfile dos Alunos vencedores do Concurso Beleza Negra (manhã e tarde/entrega das lembranças aos vencedores da manhã)

11h- Coral do Diego/ Mais Educação

11h30- Dança de Rua/Jeison- Mais Educação

12h- Samba Rock / [redacted] Mais Educação

12h30- Apresentação da professora: [redacted] (Dança e história do Negro)

13h- Apresentação dos 5ºanos A/B/C

14h30- Apresentação dos 4ºanos A/B/C

15h- Apresentação 2º A/B e 3ºA/B/C

15h30- Apresentação 1º anos A/B/C e FE5 A/B

16h- Apresentação/ Professora [redacted]

16h15- Poesias sobre Consciência Negra com a Professora [redacted]

Neste dia também terá lanche para vender (refrigerante, cachorro-quente, enroladinho, bolo.)

OBS. Cada turma deverá desfilar apresentando seu samba enredo.

ANEXO E – Atividade de Caça-palavras

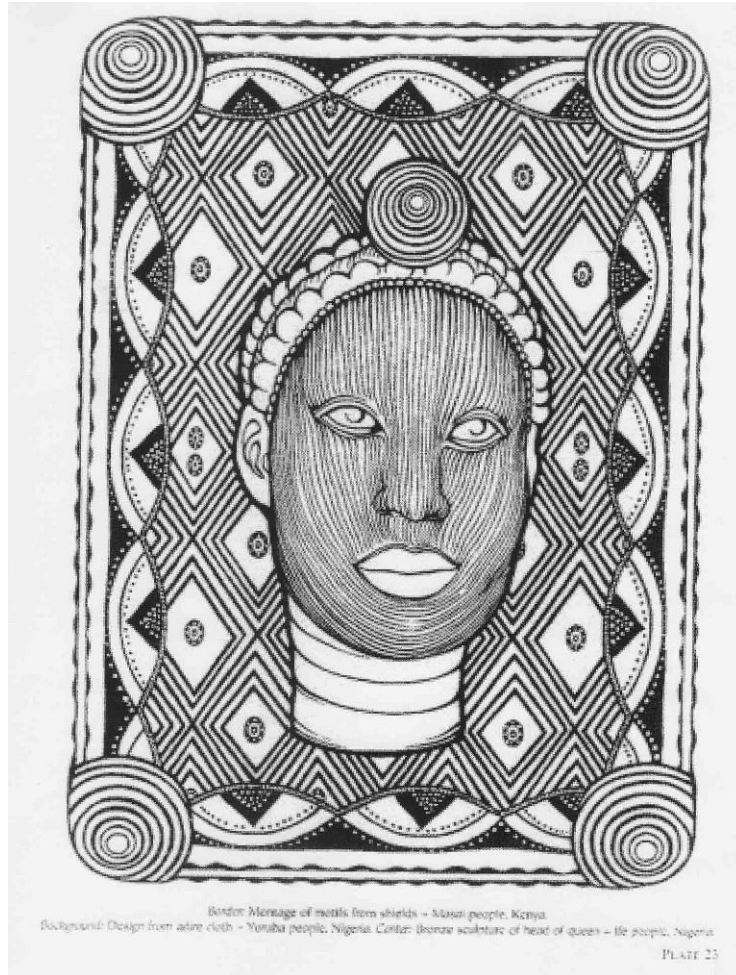
20 de novembro - Dia da
Consciência Negra

CAÇA - PALAVRAS

C	C	U	I	C	A	T	M	O	L	T	E	S	A	L	G	U	E	I	R	O
B	A	T	E	R	I	A	K	O	B	P	I	S	R	T	O	M	E	G	C	
T	A	M	B	O	R	I	M	V	P	B	S	L	A	C	O	F	F	A		
A	T	L	S	P	P	K	E	N	R	E	D	O	P	I	S	T	O	R		
M	V	L	O	O	A	M	T	M	A	K	X	I	G	O	M	T	I	N		
B	A	N	D	E	I	R	A	O	L	B	T	S	U	O	R	I	X	A	A	
O	N	X	B	A	B	I	E	M	A	N	J	A	P	M	T	V				
R	N	A	A	X	A	S	V	I	C	O	L	T	J	S	U	A				
S	L	V	I	E	T	A	B	R	K	V	I	J	A	A	L	L				
K	L	E	A	P	U	M	G	I	N	G	A	P	O	N	T	K				
V	A	M	N	B	Q	B	C	A	R	G	E	L	I	A	S	U				
U	M	T	A	O	U	A	H	K	C	H	I	L	I	Q	U	E				
T	M	X	Z	N	E	P	A	L	G	A	N	A	U	T	V	S				
M	O	I	S	I	S	M	D	M	F	U	Z	U	E	P	U	S				
K	S	Z	I	O	U	O	E	U	R	U	C	U	B	A	C	A				

- ① Cole o caça-palavras no caderno e copie as palavras.
- ② Escolha 3 palavras e faça uma frase com cada uma.
- ③ Separe as sílabas das palavras.

ANEXO F – Representação de Uma Mulher Africana de Uma Tribo do Quênia



ANEXO G – Texto Sobre o Dia da Consciência Negra

Nome: _____

DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

Zumbi foi o grande líder do quilombo dos Palmares, respeitado herói da resistência antiescravagista. Pesquisas e estudos indicam que nasceu em 1655, sendo descendente de guerreiros angolanos. Em um dos povoados do quilombo, foi capturado quando garoto por soldados e entregue ao padre Antônio Melo, de Porto Calvo. Criado e educado por este padre, o futuro líder do Quilombo dos Palmares já tinha apreciável noção de Português e Latim aos 12 anos de idade, sendo batizado com o nome de Francisco. Padre Antônio Melo escreveu várias cartas a um amigo, exaltando a inteligência de Zumbi (Francisco). Em 1670, com quinze anos, Zumbi fugiu e voltou para o Quilombo. Tornou-se um dos líderes mais famosos de Palmares. "Zumbi" significa: a força do espírito presente. Baluarte da luta negra contra a escravidão, Zumbi foi o último chefe do Quilombo dos Palmares.

O nome Palmares foi dado pelos portugueses, em razão do grande número de palmeiras encontradas na região da Serra da Barriga, ao sul da capitania de Pernambuco, hoje, estado de Alagoas. Os que lá viviam chamavam o quilombo de Angola Janga (Angola Pequena). Palmares constituiu-se como abrigo não só de negros, mas também de brancos pobres, índios e mestiços extorquidos pelo colonizador. Os quilombos, que na língua banto significam "povoação", funcionavam como núcleos habitacionais e comerciais, além de local de resistência à escravidão, já que abrigavam escravos fugidos de fazendas. No Brasil, o mais famoso deles foi Palmares.

O Quilombo dos Palmares existiu por um período de quase cem anos, entre 1600 e 1695. No Quilombo de Palmares (o maior em extensão), viviam cerca de vinte mil habitantes. Nos engenhos e senzalas, Palmares era parecido com a Terra Prometida, e Zumbi, era tido como eterno e imortal, e era reconhecido como um protetor leal e corajoso. Zumbi era um extraordinário e talentoso dirigente militar. Explorava com inteligência as peculiaridades da região. No Quilombo de Palmares plantavam-se frutas, milho, mandioca, feijão, cana, legumes, batatas. Em meados do século XVII, calculavam-se cerca de onze povoados. A capital era Macaco, na Serra da Barriga.

O Quilombo dos Palmares foi defendido no século XVII durante anos por Zumbi contra as expedições militares que pretendiam trazer os negros fugidos novamente para a escravidão. O Dia da Consciência Negra é celebrado em 20 de novembro no Brasil e é dedicado à reflexão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira. A data foi escolhida por coincidir com o dia da morte de Zumbi dos Palmares, em 1695.

A homenagem a Zumbi foi mais do que justa, pois este personagem histórico representou a luta do negro contra a escravidão, no período do Brasil Colonial. Ele morreu em combate, defendendo seu povo e sua comunidade. Os quilombos representavam uma resistência ao sistema escravista e também um forma coletiva de manutenção da cultura africana aqui no Brasil. Zumbi lutou até a morte por esta cultura e pela liberdade do seu povo.

A criação desta data foi importante, pois serve como um momento de reflexão sobre a importância da cultura e do povo africano na formação da cultura nacional. Os negros africanos colaboraram muito, durante nossa história, nos aspectos políticos, sociais, gastronômicos e religiosos de nosso país. É um dia que devemos comemorar nas escolas, nos espaços culturais e em outros locais, valorizando a cultura afro-brasileira.

ANEXO H – Samba Enredo Sobre Educação**“DE GUARDA PÓ E GIZ
EMBAIXADORES DA
AULA NA AVENIDA”**

Compositor: Sérgio Peixoto

A aula vai começar
é show de samba e emoção
embaixadores vem mostrar
a importância da educação

quando comecei a estudar
aprendi o $b+a=ba$
um mundo novo surgiu pra min
nessa trajetória de estudante eu sei
o quanto o professor é importante
ele não cansa de ensinar
e me fez acreditar
que realmente sou capaz
de a todo momento buscar
conhecimento
e aprender um pouco mais

faça chuva, faça sol
tem que fazer a lição
pra quem não ta nem aí
vou chamar a atenção
não é chatice, é bom saber
que no futuro você vai agradecer

de guarda pó e giz
a bordo e branco
sempre insistiu
que a educação
seja prioridade no Brasil
o decreto de D. Pedro
valorizou o ensino fundamental
e hoje os professores
são educadores do meu carnaval