

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL**

ELIENE MARIA PEREIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES
MUNICIPAIS DE UBERLÂNDIA (2020) PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I**

Uberlândia/MG

2022

ELIENE MARIA PEREIRA DA-SILVA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES
MUNICIPAIS DE UBERLÂNDIA (2020) PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: formação docente para a educação básica, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Marques Aidar.

Área de concentração: Práticas Docentes para Educação Básica.

Uberlândia/MG
2022

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

- S38e Silva, Eliene Maria Pereira da.
Educação em direitos humanos na formação de estudantes da educação básica: uma análise das diretrizes curriculares municipais de Uberlândia (2020) para o ensino fundamental I / Eliene Maria Pereira da Silva. – Uberlândia, 2022.
138 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica. Linha de pesquisa: Práticas Docentes para a Educação Básica.
Orientadora: Profa. Dra. Adriana Marques Aidar.
1. Educação – Direitos humanos. 2. Diretrizes curriculares. 3. Escola – Formação continuada. I. Aidar, Adriana Marques. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. III. Título.

CDD 370

ELIENE MARIA PEREIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES
CURRICULARES MUNICIPAIS DE UBERLÂNDIA (2020) PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL I**

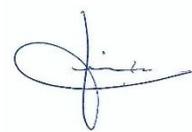
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 10/03/2022

BANCA EXAMINADORA


Prof^a. Dr^a. Adriana Marques Aida
(Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE


Prof^a. Dr^a. Joyce Louback Lourenço
Universidade Federal de Goiás - UFG


Prof^a. Dr^a. Gercina Santana Novais
Universidade de Uberaba – UNIUBE

DEDICATÓRIA

A DEUS, em quem deposito toda minha confiança e esperança, que tem me sustentado em todas as adversidades e circunstâncias dessa vida, e eternamente continuará comigo.

E a todas as PESSOAS que encontrei ao longo da minha vida até os dias atuais que, bem ou mal, fizeram parte da minha construção humana e profissional.

Abre a tua boca a favor do mudo, pelo direito de todos os que se acham em desolação. Abre a tua boca, retamente e faze justiça aos pobres e aos necessitados. (Provérbios Cap. 31: Vers. 8-9)

E ela lhe disse: Dá-me uma bênção, pois me deste uma terra seca; dá-me também fontes de águas. E Calebe lhe deu as fontes superiores e as fontes inferiores. (Juízes Cap. 1: Vers. 15)

RESUMO

Esse texto apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa, em específico nas diretrizes curriculares do município de Uberlândia (2020) – Caderno-3-Ensino Fundamental I e nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2013). O objetivo primordial foi identificar proposições para formação em Educação em Direitos Humanos dos estudantes do Ensino Fundamental I da educação municipal de Uberlândia. Partiu-se da pesquisa exploratória, como “o estado da arte”, utilizando-se dos documentos públicos para análise do conteúdo documental, a nível federal no PNEDH (2005/2006), RCEDH (2008), DNEDH (20013) e CEDH (2013), TCTs (2019) e a nível municipal nas DCMUEFI (2020), dentre outros que a compõem, buscando proposições da Educação em Direitos Humanos, sendo estas ancoradas de revisão bibliográfica nos autoras(es); (BENEVIDES,1994/2001), (BOBBIO, 2004), (COSTA, 2013), (CARVALHO, 2004), (FREIRE, 1996, 1987, 2001), (GADOTTI;ROMÃO, 2001), (IVONE SANTOS, 2008), (MAGALHÃES, 2017), (MOITINHO, 2016), (MORIN, 1996, 2003), (NOVAIS, 2012), (OLIVEIRA, 2017), (PIOVESAN, 2006/2012), (RIBEIRO, 2014), (SANTOS, 1997,2001), (SEVERINO, 2006, 2019) a referenciar os eixos: direitos humanos, democratização, cidadania, formação básica e continuada e projeto político pedagógico cultural. Essas sentenças resultam-se para produção de artigos, projetos e roteiros com a temática transversal Educação em Direitos Humanos para sensibilização, retomada de valores, debates, formação e conscientização. Os estudos, focaliza-se, num cenário complexo de desafios, exacerbados com a pandemia Covid 19. Propício culminar diálogos e consolidação dos direitos, assim como dos deveres humanos. Ao surgir esse inesperado, a função social da escola se coloca mais uma vez a prova e como urgente, para desconstrução de discursos hegemônicos, repensar e reduzir a cada dia; exclusões, desigualdades, violações e negligências na educação básica. Devido à responsabilidade social e política; do Estado, da Família, dos Estudantes e da Comunidade Escolar na constituição formativa da diversidade de sujeitos dentro das escolas. Como produto integrado a essa pesquisa se construiu um Roteiro para formação de estudantes do Ensino Fundamental I (5º ano) manhã e tarde, a ser desenvolvido pela pesquisadora e docente das turmas, na Educação Básica da EMEPA – 2022 – SMEU/CEMEPE/RMEUEFI/PMU. Enquanto um prévio projeto político pedagógico cultural de Intervenção em Educação em Direitos Humanos, numa abordagem pedagógica interdisciplinar e transversal. Estão apresentados em apêndices ao trabalho seis quadros, distribuídos em: Quadro 1 – Valores Humanos I, Quadro 2 – Valores Humanos II, Quadro 3 – Valores Humanos III, Quadro 4 –

Valores Morais e Valores Éticos, Quadro 5 - Revisão dos 10 Princípios dos Direitos da Criança e Quadro 6 - Revisão da ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, eixos elencados em partes e constituinte dos princípios da temática transversal Educação em Direitos Humanos. Por consequência, poderá ser um relato de experiência para a academia superior em cursos de extensão ou de pesquisa e ou na própria rede de ensino no espaço CEMEPE. Intencionam-se a contribuir com a comunidade escolar da educação básica e comunidade científica para seus processos formativos e, ainda, a sensibilizar, orientar e a conscientizar, a proteção, respeito e consolidação da dignidade humana, dos direitos humanos e ao exercício da democratização e da cidadania participativa e ativa. Enunciações, descritas as questões investigativas deste trabalho, flexibilizam compartilhamentos que se concretizam não só para atender as demandas discursivas, críticas, legais e documentais nos diversos espaços da sociedade mas, espera-se com todo esse estudo a promoção e mudanças significativas na educação básica, com mais humanização e enriquecimento das relações nos espaços educativos e pedagógicos. Busca-se também a consolidação primordial de garantia ao direito à EDUCAÇÃO e à Educação em Direitos Humanos, ancorada nos valores: liberdade, responsabilidade, fraternidade, justiça, solidariedade, verdade, paz e amor à vida. E por fim, visa-se inovar e transcender as gerações presentes e futuras pela escuta ativa, diálogo e ação-reflexão-ação, participativa, cooperativa e ativa.

Palavras-chaves: Educação em Direitos Humanos. Diretrizes curriculares. Formação na escola.

ABSTRACT

This text presents the results of a qualitative research, specifically in the curriculum guidelines of the municipality of Uberlândia (2020) - Notebook-3-Fundamental I Education and in the National Guidelines for Human Rights Education (2013). The primary objective was to identify propositions for training in Human Rights Education for students in Fundamental Education I of the municipal education system of Uberlândia. It started from exploratory research, as "the state of the art", using public documents for document content analysis, at the federal level in the PNEDH (2005/2006), RCEDH (2008), DNEDH (20013) and ECHR (2013), TCTs (2019) and at the municipal level in DCMUEFI (2020), among others that compose it, seeking propositions of Human Rights Education, being these anchored of literature review in the author(s); (BENEVIDES,1994/2001), (BOBBIO, 2004), (COSTA, 2013), (CARVALHO, 2004), (FREIRE, 1996, 1987, 2001), (GADOTTI; ROMÃO, 2001), (IVONE SANTOS, 2008), (MAGALHÃES, 2017), (MOITINHO, 2016), (MORIN, 1996, 2003), (NOVAIS, 2012), (OLIVEIRA, 2017), (PIOVESAN, 2006/2012), (RIBEIRO, 2014), (SANTOS, 1997,2001), (SEVERINO, 2006, 2019) referencing the axes: human rights, democratization, citizenship, basic and continued training and cultural political pedagogical project. These sentences result for the production of articles, projects and scripts with the transversal theme Education in Human Rights for sensitization, resumption of values, debates, training and awareness. The studies, it is focused, in a complex scenario of challenges, exacerbated with the Covid 19 pandemic. Propitious culminate dialogues and consolidation of rights, as well as human duties. When this unexpected emerges, the social function of the school is once again put to the test and as urgent, to deconstruct hegemonic discourses, rethink and reduce every day; exclusions, inequalities, violations and negligence in basic education. Due to the social and political responsibility of the State, the Family, the Students and the School Community in the formative constitution of the diversity of subjects inside the schools. As an integrated product of this research, a Script was built for the training of students from Elementary School I (5th grade) morning and afternoon, to be developed by the researcher and the teachers of the classes, in Basic Education at EMEPA - 2022 - SMEU/CEMEPE/RMEUEFI/PMU. As a previous cultural political pedagogical project of Intervention in Human Rights Education, in an interdisciplinary and transversal pedagogical approach. They are presented in attachments to this one in six tables, distributed in: Chart 1 - Human Values I, Chart 2 - Human Values II, Chart 3 - Human Values III, Chart 4 - Moral Values and Ethical Values, Chart 5 - Review of the 10 Principles of the Rights of the Child

and Chart 6 - Review of the ECA - Statute of the Child and Adolescent, axes listed in parts and constituent of the principles of the cross-cutting theme Human Rights Education. Consequently, it may be an experience report for the higher academy in extension courses or research and or in the teaching network itself in the CEMEPE space. The intention is to contribute to the basic education school community and the scientific community for their formative processes and, furthermore, to sensitize, guide, and raise awareness about the protection, respect, and consolidation of human dignity, human rights, and the exercise of democratization and participatory and active citizenship. Enunciations, described the investigative questions of this work, make sharing more flexible and concrete, not only to meet the discursive, critical, legal and documental demands in the several spaces of society, but, it is expected with all this study the promotion and significant changes in basic education, with more humanization and enrichment of the relations in the educational and pedagogical spaces. We also seek the consolidation of the primordial guarantee of the right to EDUCATION and Human Rights Education, anchored in the values: freedom, responsibility, fraternity, justice, solidarity, truth, peace, and love for life. And finally, it aims to innovate and transcend the present and future generations through active listening, dialogue, and participatory, cooperative, and active action-reflection-action.

Keywords: Human Rights Education. Curricular guidelines. School education.

LISTA DE QUADROS

APÊNDICE I

QUADRO I	ROTEIRO PARA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I (5º ANO) DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA EMEPA – 2022 – SMEU/CEMEPE/RMEUEFI/PMU: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CULTURAL DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS; UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR E TRANSVERSAL.....	123
-----------------	---	------------

APÊNDICE II

QUADRO I	VALORES HUMANOS I.....	126
QUADRO II	VALORES HUMANOS II	129
QUADRO III	VALORES HUMANOS III	130
QUADRO IV	VALORES MORAIS E VALORES ÉTICOS	132
QUADRO V	REVISÃO DOS 10 PRINCÍPIOS DOS DIREITOS DA CRIANÇA	134
QUADRO VI	REVISÃO DO ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	137

LISTA DE ABREVIATURAS: SIGLAS E ACRÔNIMOS

ADA	Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem
ADA	Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEEU	Centro de Educação Especial de Uberlândia
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEMEU	Conselho Municipal de Educação de Uberlândia
DCEDH	Diretrizes Curriculares da Educação em Direitos Humanos
DCMU	Diretrizes Curriculares do Município de Uberlândia
DCMUEFI	Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia - Ensino Fundamental I
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOEHANP	Documento Orientador Ensino Híbrido e Atividades Não Presenciais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
I.R.M.	Instituto Rodrigues Mendes
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NADH	Núcleo de Atendimento às Diferenças Humanas
NADH	Núcleo de Atendimento às Diversidades Humanas
PAPAE	Plano de Ação dos Profissionais por Ano de Ensino
PCD	Pessoas com Deficiência
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PDEE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra a Domicílio
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLDL	Programa Nacional do Livro Didático e Literário

PNEDH	Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos
RME	Rede Municipal de Ensino
RMEU	Rede Municipal de Educação de Uberlândia
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMEU	Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia
SOE	Serviço de Orientação Educacional
TTC	Temas Transversais Contemporâneos
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNITRI	Centro Universitário do Triângulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	23
2. NARRATIVA DOS DIREITOS HUMANOS PARA ERA ATUAL.....	37
3. REFLETINDO POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS JURÍDICOS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	43
3.1 A Educação em Direitos Humanos nas Diretrizes Nacionais em Educação Em Direitos Humanos.....	48
3.2 Educar em Direitos Humanos na concepção e nos princípios do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.....	51
3.3 Educação em Direitos Humanos: Dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) aos Temas Contemporâneos Transversais (2019).....	54
3.4 Novas abordagens para as práticas com a Temática Transversal Educação em Direitos Humanos.....	56
4. A EDUCAÇÃO BÁSICA REFERENTE À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	59
4.1 Educação em Direitos Humanos com a Diversidade na Escola e Sociedade.....	65
4.2 Propagação cultural dos Direitos Humanos pela Educação em Direitos Humanos para os Projetos pedagógicos, Planejamentos e Planos Curriculares da Educação Básica.....	70
5. TRILHANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA REDE MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA: DA ELABORAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO DAS DCM (2018-2020).....	74
5.1.1 Importância dos profissionais da educação na construção das Diretrizes Curriculares do Município de Uberlândia (2018-2020).....	81
6. ANÁLISE DE INDÍCIOS DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ORIENTADOS NAS DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA; CADERNO 3 – ENSINO FUNDAMENTAL I (1º AO 5º ANO ESCOLAR).....	85
6.1 Áreas do conhecimento das matrizes curriculares em que está especificada a temática transversal e os princípios da Educação em Direitos Humanos nas DCMU (2020).....	89
6.2 Perspectivas de um projeto político cultural em direitos e valores humanos.....	97
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107

REFERÊNCIA.....	114
APÊNDICE I.....	123
APÊNDICE II.....	126

MEMORIAL

TECENDO MINHAS MEMÓRIAS PESSOAIS E FORMATIVAS

“Através da memória, nos foi possível descortinar o passado, nossa história, nossa cultura”. (CAMARGO, 1997, P.56).

Natural de Marzagão-GO, nasci em março de 1973. Filha de Terezinha Pires Pereira Silva e Rubens Mauro da Silva, sendo eu a mais velha dos irmãos Eliana Maria Pereira da Silva, Marcos José Pereira da Silva e Márcio Pereira da Silva. Mãe de Gabriel Fernandes Pereira da Silva e Milena Fernandes Pereira da Silva. Atualmente casada com Leandro Alves da Silva. Uma eterna aprendiz ao me constituir humana e profissional em sociedade.

No fim dos anos 1970, almejando dias melhores para nossas vidas, minha singela e dócil mãe depositou na escola e na educação sua esperança e confiança. Fui matriculada numa escola pública do Estado logo depois de deixarmos a zona rural, onde passei minha primeira infância em meio a natureza.

Partindo disso, inicia-se aos 07 anos a minha formação primária, “séries iniciais”, hoje nomeados “anos iniciais” do Ensino Fundamental I, trajetória vivida num grupo escolar, da zona urbana, a Escola Estadual Ana Esterlita Alves, na cidade de Tupaciguara-MG, “Terra da mãe de Deus”, um termo indígena. Nessa escola fui escolarizada. Quando iniciei os estudos, já estava alfabetizada. Lá, participei de festividades e de datas comemorativas que foram marcantes. Em especial as festinhas em comemoração ao Dia das Crianças, com muitas coisas gostosas e lembrancinhas feitas pela professora.

Nossas aulas de Educação Física aconteciam do lado de fora dos muros da escola, recheadas com muitas alegrias, diversão e aprendizado, com brincadeiras das mais variadas possíveis; coelho-na-toca, rouba-bandeira, queimada, pique-pega, carimbada, bambolear, balança-caixão, cadeirinha, bolas de meias, elefante-colorido. Lembro que, certa vez, nossa professora de Educação Física conseguiu nos levar para passear e tomar banho na piscina do mais lindo colégio particular da cidade, Colégio Imaculada Conceição, em comemoração ao Dia das Crianças. Foi um grande presente para quem não conhecia piscina. E para mim, que tanto sonhou entrar naquele nobre colégio.

Vivíamos ainda uma época em que o governo militar ordenava a organização curricular das escolas. Tínhamos a disciplina Moral e Cívica (instituída em 1940 a 1993) nas escolas públicas, nos primeiros anos do ensino fundamental, para que as crianças fossem orientadas aos deveres cívicos. Gostava muito daquelas ações e me sentia tocada pela formalidade, mesmo inconsciente do que realmente era o objetivo. Paralela a essa prática,

sempre éramos submetidos a momentos cívicos dentro e fora da escola, em praça pública nas datas cívicas.

Outra recordação com cheiros e sabores que trago em memória e que está associada a Práticas Agrícolas, era a horta escolar. Nela, hortaliças de pequeno porte como alface, cebolinha, salsinha, couve, etc. eram cultivados numa pequena área para complementar a merenda escolar após o período em que serviam as merendas pré-cozidas nas escolas.

Durante os primeiros anos escolares, dividia meu tempo entre escola e trabalho doméstico infantil. Com a força do trabalho em serviços domésticos e o pouquinho que ganhava, contribuía com a garantia do básico para complementar a sobrevivência familiar em casa. Acreditava que a aprendizagem na escola para mim tinha um grande valor, que transformaria minha vida e de minha família vida e nos tiraria daquela miséria humana.

Aos meus olhos, a figura representativa da professora tinha um valor social, ao qual almejava para mim um dia. Foi quando aos 10 anos de idade, deixei de morar com meus pais e fui morar na casa de uma professora primária, tida como minha madrinha. Prestava serviços domésticos e dividia o tempo com os estudos e formações técnicas pelo SENAC: datilografia, auxiliar de escritório e de contabilidade. Era movida pela determinação e pela esperança de que um dia iria para a universidade estudar e me formar como professora de escola pública.

Iniciei meus estudos no ginásio para cursar o ensino fundamental II (5ª série a 8ª série) na Escola Estadual Sebastião Dias Ferraz. Uma escola com características marcantes de uma escola cívico militar com direito ao S.O.E. (Serviço de Orientação Educacional) com orientadora e inspetor de alunos que circulavam pela escola o tempo todo para manter a ordem e disciplina dos estudantes. Características de um sistema de governo militar. Os conhecimentos estavam estruturados num currículo disciplinar científico, em destaque as disciplinas para o período Moral e Cívica, OSPB- Organização Social e Política (instituída em 1962 a 1993); com objetivo de “ensinar aos estudantes o sistema político do país, a Constituição e os deveres do cidadão brasileiro, uma formação para “exaltação do nacionalismo e do civismo nos alunos”. Essas disciplinas foram obrigatórias a partir do Decreto Lei nº 869, determinando esse ensino para a educação em todos os graus e modalidades nas escolas.

Uma disciplina popular dos anos 70 presente no meu currículo disciplinar foi Práticas Agrícolas, uma composição de ensino e prática pela relação comunidade agrícola e os movimentos sociais. Um ensino para além dos muros da escola, que de certa forma era transferido para as famílias e comunidades, com as nomeadas hortas comunitárias e escolares, e se caracterizava pela tríade da Pedagogia da Alternância (1960) em tempos de êxodo rural.

Assim como as anteriores disciplinas, também estudei Práticas Comerciais, mas, com a inovação tecnológica, tornou-se obsoleta para a vida das pessoas. Essas matérias deixaram de fazer parte dos currículos escolares, sendo substituídas por outras disciplinas ou temáticas transversais (2019) no currículo.

Estudar e concluir os estudos era questão de libertação dos opressores, de coragem, de honra pessoal e reconhecimento social. Ficando os recursos didáticos inacessíveis e restritos aos proletários, a educação era pensada, portanto, para o burguês. Éramos desprovidos dos livros didáticos, e não havia uma política com programa nacional que os incluísse, como atualmente temos para os estudantes das escolas públicas. Era necessário adquiri-los de forma emprestada, ganhá-los usados ou comprá-los de cada área de conhecimento para estudar os conteúdos, ao contrário ficaríamos sem. Além da falta de recurso financeiro para materiais escolares básicos, havia também a dificuldade em comprar o uniforme da escola, que era uma exigência. Entretanto, durante a trajetória, esses elementos contribuíram para que eu nunca desistisse, mas me fortalecesse para continuar buscando atingir o objetivo inicial.

Ao concluir o ginásio/ensino fundamental II (oitava série, o que hoje corresponde ao nono ano escolar), eu tinha duas opções formativas dentro daquele município: cursar Contabilidade na escola pública ou cursar Magistério em um colégio particular. Neste entrave, passei a conciliar o novo trabalho em um escritório de contabilidade e a formação em Magistério para educação básica, uma vez ser a pedagogia meu objetivo principal desde a segunda série.

Não tinha dinheiro para pagar o curso no único colégio particular onde era oferecido a formação para professores da educação básica. Entretanto, mesmo cursando Magistério, vivenciei uma nova etapa profissional num escritório de contabilidade. Fiz cursos técnicos de curta duração pelo SENAC em datilografia, auxiliar de escritório e contabilidade, o que me ajudou grandemente na função lá exercida.

Prestei serviços por poucos meses, quando meus pais decidiram voltar para a cidade do interior de Goiás, na zona rural. Assim que cumprisse com o aviso de dispensa do trabalho no escritório de Contabilidade, teria que ir embora com meus pais daquela cidade. Já concluídos dois anos do Magistério no tão sonhado Colégio Montessoriano Imaculada Conceição, iria dali embora, deixando meu coração e o obstinado sentimento de ainda me tornar uma professora, profissão nobre e de grande valor. Tinha peso de referência e importância social.

Como tinha peso de referência e importância social, surgiu a oportunidade de estudar no mesmo colégio como bolsista, pagando apenas a metade do valor do curso. Como eu trabalhava e passei a ter remuneração, pude pagar a formação no Magistério.

Lá, conheci muitas freiras brasileiras e estrangeiras e, por iniciativa do governo em ofertar língua estrangeira em escolas estaduais, despertei para aprender língua francesa. Desejava ser bilíngue e sonhava um dia conhecer o exterior. Contadas por duas professoras do magistério, uma freira que já havia morado nos dois países e outra professora, esposa de um médico e dono do hospital particular mais antigo da cidade, as histórias de como eram a França e a Itália minha liberdade humana me permitia viajar mentalmente. Eram histórias tão reais que eu conseguia sentir-me onde relataram. Um viver mentalmente em outro país que não era o meu.

O curso em francês durou pouco, não por falta de verba, mas pela escassez de público frequente. Apesar da empolgação, as pessoas se matricularam, mas não persistiram até o fim do curso.

Estudar naquele colégio era um sonho. Ofertavam aulas de dança, *ballet*, teatro, educação física, natação, um enorme pomar, uma horta, um grande pátio, um parquinho e muitas outras curiosidades. A educação infantil, o ensino primário, o ginásio, o colegial e o Magistério em sintonia e harmoniosamente. As professoras que se formavam no Magistério vinham para o curso superior em Uberlândia ou escolhiam ser as futuras professoras dali mesmo, conforme interesse e vagas disponíveis.

Chega um dia na vida que é preciso decidir e escolher entre voar como uma águia por outras trilhas ou permanecer no ninho familiar acomodada com a realidade. No final da década de 90, me aventurei a mudar para Uberlândia em busca da continuação da concretização do meu sonho: progredir meus estudos, concluir o Magistério e iniciar o curso universitário.

Uma oportunidade aberta e proveitosa para estar onde hoje estou, uma conquista a duras penas tantas vezes adiada por não ter tido uma voz ativa. Aqui, na “Terra Fértil” - Uberlândia-MG, foi onde as portas se abriram e pude concluir a formação para professora no curso de Magistério na Escola Estadual Museu de Uberlândia. Com uma formação profissional a nível médio ofertada em quatro anos de estudos, nossa turma foi uma das últimas turmas de Magistério ofertadas pelo Estado. Na formação, cursei disciplinas científicas e didáticas, bem como metodologias específicas voltadas para a educação.

Com o diploma em mãos, fui contratada pela Escola Estadual Bom Jesus para atuar na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) como professora de estudantes com deficiências (atendimento especializado, na época denominado “Ensino Alternativo”).

Minha primeira experiência docente foi uma turma de dez estudantes da primeira série (primeiro ano escolar) com diferentes tipos de deficiências, algumas até mesmo desconhecidas por pesquisas. Uma vez sem experiência e pensando em alternativas para o público que me exigia tanta disposição, busquei aprender na mais singela prática, tanto com as crianças quanto com toda equipe de multiprofissionais: coordenadora, professores, psicólogos para crianças e profissionais, assistente social, educadoras e psicomotricista.

Nesse período, mesmo sem formação específica, também atuei no cargo de auxiliar de fisioterapeuta dentro da APAE, assessorando a estimulação precoce em crianças com deficiências físicas. Foi mais que gratificante contemplar o resultado de anos de trabalho, a partir de todo um projeto planejado e executado numa constante, presenciar uma das crianças que não andavam, andar e alcançar resultados tão palpáveis, assistido por toda equipe de excelentes profissionais.

Memoráveis recordações tenho dos encontros na APAE com o professor Franklin que não se eximia em ali estar, uma vez por semana, com toda sua prestatividade, interagindo com todas as crianças e profissionais, trazendo músicas, encenações artísticas, com cores, cheiros, sons e sensações nas mais diversas expressões. Franklin, com sua doce presença, levava o espírito de humanidade e solidariedade e recebia toda gratidão por parte das crianças, cada uma com suas diferentes e singulares linguagens de amor e gratidão.

Incontáveis foram os momentos preciosos e diferenciados com aquela oportunidade de trabalho educativo e pedagógico na APAE. Executamos práticas de atividades através de diferentes linguagens: teatro, músicas, poemas, poesias, contação de histórias e também com o uso de recursos concretos, usando a variedade de jogos pedagógicos, fantoches, cartazes, etc. Além disso, por meio das “aulas-passeio”, visitamos museus, teatros e cinemas da cidade, visando principalmente a integração e inserção social das pessoas com deficiências. Sem contar, ainda, nas comemorações da Semana da Pessoa com Deficiência entre escolas especiais e seus protagonistas, com acolhimento, trocas de vivências humanas e apreciação de trabalhos desenvolvidos com o público (pais x filhos). Os passeios durante as manhãs ensolaradas na praça próxima à APAE proporcionavam diálogos e conflitos com e entre os diferentes, muita alegria, afetividade, socialização, diversão e crescimento individual e coletivo.

Foram dois anos de aprendizado, trocas de saberes e experiência humana e profissional naquela instituição especial. Curto foi o tempo em razão da aprovação no concurso público municipal da educação de Uberlândia.

Ano 1994, fui convocada a tomar posse para efetivar-me no cargo de professora da Educação Básica do Ensino Fundamental I. Escolhi tomar posse do meu primeiro cargo na Escola Municipal Eugênio Pimentel Arantes, por ter conseguido uma moradia no bairro em que está localizada, o Bairro Morumbi. Nessa, atuo até o momento, a completar, em abril do ano 2022, 28 anos enquanto docente. E, no exercício docente, num segundo cargo efetivo há 08 anos, nessa.

Na EMEPA, experienciei variadas funções, atuando como professora regente de classe na Educação Infantil, em aulas especializadas no Ensino Fundamental I, atuação em projetos e atendimentos instituídos pelas gestões administrativas como Gestora Interina Substituta em cargo comissionado, professora eventual e professora regente II em Linguagem e Ciências. São quase 30 anos de dedicação e crescimento profissional, ainda com perguntas.

Os movimentos escolares, vivenciados desde minha formação primária, já me direcionavam às práticas educativas e pedagógicas para meu ofício docente no ensino da Educação Básica. Uma professora que planeja o dia a dia tanto da escola quanto da sala de aula, desenvolve estratégias de ensino e atividades que despertam o interesse, a curiosidade, a criatividade, a criticidade e instiga as crianças a sentirem o desejo de estar e permanecer na escola interagindo com seus iguais.

Retomo que, no baú de memórias da geração de professores e professoras da nossa educação, estão sempre guardadas histórias. Algumas até vividas por nós, acadêmicos em formação, outras, contadas por tantas professoras que fomos conhecendo no decorrer da nossa profissão ou formação acadêmica até então. Somos hoje também, portanto, partícipes e contadoras de histórias de escolas, de professoras, de alunos e alunas da nossa educação brasileira, que faz parte de nossas memórias tecidas.

Uma relação com a práxis pedagógica na Educação se traduz em atuar, respeitosamente e conscientemente, enquanto educadora e formadora. Desejo para essa nova era da educação, enquanto pessoa humana, uma parceria solidária, capaz de enfrentar e mediatizar soluções ao depararmos-nos com a problematização no contexto escolar. Acredito que, assim como expressa Larrosa, a “Educação está mais na ação do professor do que na instituição/escola”.

Vivemos um tempo em que é preciso reforçar, na prática, a implantação e democratização do direito ao ensino e a aprendizagem dos conteúdos e temas transversais que

estão postos nas diretrizes curriculares, além de substanciar trocas de saberes, conhecimentos, experiências entre os que estão no “chão da escola”, os profissionais e, consecutivo, dentro da sala de aula na relação professor(a) x estudantes. Isso, ao invés de apenas democratizar a educação, que já está imposta pelas políticas sistematizadas pelo Estado.

A democratização dos direitos humanos do ensino e da aprendizagem se constroem dia após dia numa relação de reciprocidade humana, principalmente entre os que estão abertos, interessados, envolvidos e que não mais se contentam com a mesmice que enfada e não modifica para uma nova concepção de homem e de educação para era atual.

Houve um tempo em que mediante toda demanda e exigências necessárias para cada atuação, já não era mais possível adiar o inadiável. Retomar para a faculdade após oito árduos anos, distante da formação acadêmica superior, me exigiu renúncias necessárias, muita força de vontade, demanda de tempo, perseverança e compromisso.

Por volta do ano 2004, iniciei minha formação na Educação Superior, atendendo a legislação vigente para a atuação na educação básica, sempre conciliada ao interesse pela remuneração financeira, devido a progressão vertical de carreira que viria (Com a L.D.B. /1996 revisada, foi exigida, para a atuação docente, a graduação em Pedagogia e os cursos de formação no Magistério foram extintos das escolas públicas) assim que me formasse na graduação do Curso de Pedagogia em Rede de Saberes, no Centro Universitário do Triângulo – UNITRI, curso com uma pretensão e organização curricular interdisciplinar e transdisciplinar.

O período na universidade foi instigante, sobretudo quando me deparei com uma nova dinâmica e abordagem de ensino e avaliação que nos perpassam em cada semestre acadêmico. Diferente das formações tradicionais e costumeiras pelas quais nos constituímos anteriormente, e que ainda precedem nos cenários escolares, minha relação com o conhecimento na formação acadêmica em Rede de Saberes na UNITRI - Centro Universitário de Uberlândia, permitiu-me vivenciar e experimentar uma formação numa nova visão para dinamizar a atuação docente na educação, na qual eu já estava há anos inserida. Todo processo formativo em rede de saberes conduzia-nos a aprender que diversos fios tecem a ideia de conhecimentos, saberes e experiências em redes humanas e digitais.

Como já dissertou Paulo Freire uma vez, o profissional da educação, em específico os docentes, são desafiados a conviver e adequar-se a novas variáveis no processo educação nesta era atual a fim de concretizar sua prática pedagógica com qualidade nos relacionamentos, superando a visão de opressores e oprimidos, organizando sua docência

numa complexa teia de relações e interdependência, coletiva, parceira, colaboradora e participativa de um todo. A visão compartilhada traz a ideia de renovação e preparação para enfrentamentos das novas ações e novos desafios do indivíduo. Ainda que pareça que a educação continua a mesma.

Cabe aqui uma visão pessoal e, para além, politizada e de certa forma holística do professor, ao atuar com a realidade, com os ambientes culturais, raciais, históricos de classe e de gênero: destina-se além da produção de conhecimento, primando pelo compromisso de tornar a aprendizagem do educando mais significativa, reflexiva, crítica e transformadora perante as problematizações, para construção da sua cidadania, formando cidadãos e cidadãs éticos, humanos e solidários.

Alguns fatos durante a carreira no Magistério e a necessidade de ser melhor remunerada me instigaram a financiar minha própria formação acadêmica. A demanda formativa não era apenas para buscar novos saberes e conhecimentos no ensino universitário para a atuação docente. É mais que verídico o quanto os professores custeiam suas formações para se manter no sistema e ainda contribuir com o mesmo para subvencionar a educação pública pagando impostos e caras taxas ao governo do Estado.

Mediante o sentimento de impotência, após alguns anos de práticas pedagógicas na classe comum e no atendimento ao público da educação especial da educação básica que pareciam não apresentar resultados tão qualitativos e gratificantes, vivia a constância da busca de respostas para a educação nas especializações em diferentes instituições de Ensino Superior.

Me especializei, portanto, em Inspeção Escolar, considerando necessária revisão e novas ações para a atuação do inspetor escolar dentro das escolas frente às problemáticas existentes na comunidade; em Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva, atendendo a demanda desta política pública, fomentando um olhar reflexivo e crítico para a diversidade humana no contexto da educação inclusiva, e também me especializei em Educação em Direitos Humanos, estudando possibilidades interventivas da educação em direitos humanos em um projeto político pedagógico para uma escola que pensa na diversidade com quem atua na prática educativa e pedagógica, sendo o objeto principal de pesquisa “o direito a educação” de qualidade. Na última formação, desenvolvi uma oficina educativa em educação em direitos humanos com a comunidade escolar (profissionais da escola) na EMEPA, onde atuo, e com essa intervenção, sensibilizamos os estudantes do Ensino Fundamental I para práticas com a temática.

Anos se passaram e, inclinada ao convite via digital, me inscrevi para o processo seletivo para cursar o Mestrado Profissional em Educação na UNIUBE - Campus Uberlândia, sendo aprovada para cursá-lo em dois anos. Recepcionada com uma aula Magna no Mestrado em 2020, uma dinâmica foi conduzida por um dos professores. Nela, retirei de uma caixinha a palavra ESPERANÇA. O esperar é contínuo, que não é estático, mas que nos move com outros, por tempos melhores para todos os envolvidos nesse ou em qualquer outro processo educacional em que se aprende e ensina, ao mesmo tempo em que se presencia diversidade, dignidade e direitos humanos coexistindo. ESPERANÇA é se sentir verdadeiramente incluído nos processos educativos e pedagógicos ao decorrer de uma formação, seja em família, na escola ou nos demais ambientes da sociedade.

Estar com outros no “MESTRADO Profissional em Educação Básica (2020 – 2021)”, me leva ao tripé da ação-reflexão-ação / prática-teoria-prática. Me leva a aprender e ensinar com o contexto Educação, tempo em que o inesperado surge de longe: uma pandemia mundial vinda da China, que nos afeta em diferentes sentidos da vida, e no mundo nos distancia uns dos outros pela prática do isolamento do corpo físico, fazendo do meio digital um recurso a nos aproximarmos. A COVID 19 nos direciona a um novo paradigma de prática, pela educação remota, o ensino híbrido, abordagens a serem aprendidas na prática com os diferentes sujeitos em construções formativas tanto na educação básica como na educação superior. Um contexto inadiável para as práxis do direito de ensinar e aprender em construção e reconstrução, para Freire (2005), “todo conhecimento está em processo de construção e reconstrução, de criação e recriação[...], em uma metodologia problematizadora, procuram observar e escolher um tema de desenvolvimento decorrente do processo investigativo”.

Faço reconhecimento que construímos aprendizagens com nossos discentes, com os docentes com quem convivemos diariamente na escola, assim como com os muitos outros professores que trazem grandes contribuições para nossa prática com as formações continuadas e formações acadêmicas nesse caminho até então percorrido. Dentre tantos especialistas, mestres e doutores da universidade particular e da universidade pública, cada um com sua especificidade pessoal e profissional, mas todos profissionais pesquisadores, competentes, críticos, inovadores, mediadores, instigadores e mentores das mudanças por uma educação de qualidade e uma vida social menos injusta. É relevante considerar tais protagonistas como, “professores universitários com características culturais próprias na forma de construir o conhecimento e de apresentá-lo a seus alunos; na forma de conceber seu trabalho e sua carreira profissional” (ZABALZA, p.11, 2004).

Como professora da rede pública municipal da educação básica e pesquisadora, traço convicções que para o século XXI, a Educação requisita de pesquisadores e debatedores críticos e capazes do exercício da Pedagogia da Alternância sobre o instituído para a realidade, uma vez que toda aprendizagem ao longo da vida enseja superar a visão fim em si mesma.

Na sociedade temos os produtores de conhecimentos que exercem influência em outras pessoas, considerado o empirismo e as práxis socializadas, e é, portanto, na estrutura organizacional que uns e outros exercitam a pedagogia e a política educacional. Quanto mais aprendemos, mais pensamos que precisamos aprender, pois o saber, assim como uma composição curricular para a educação, se orienta em ser dinâmico, flexível e não estático; pois Educação é Esperançar.

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa está configurada na ação-reflexão-ação, com reflexões sobre a Educação em Direitos Humanos e seu impacto na formação de estudantes da Educação Básica a serem realizadas a partir de uma análise das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia – DCMU (2020) para o Ensino Fundamental I.

De pronto, destacamos os dados quantitativos da educação no município¹ de Uberlândia ao nos inserirmos no mundo da pesquisa documental e por meio da observação de suas diretrizes curriculares para o ensino fundamental I. Conforme os dados ² do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município³ de Uberlândia conta com 181 escolas de Ensino Fundamental (2020) e 54 escolas de Ensino Médio (2020). Em 2020, eram 4.366 docentes atuando no Ensino Fundamental e 1.402 no Ensino Médio, e mais de 106 mil alunos matriculados em ambas as faixas. A taxa de escolarização era de 98% (de 6 a 14 anos de idade) e a nota do IDEB em 2019 foi de 6,3 para os primeiros anos do ensino fundamental e 4,8 para os últimos anos. Os dados buscam atender o direito de todos à Educação Básica.

Ressaltamos que a rede pública de educação de Uberlândia se submete às orientações da Superintendência Regional⁴ de Ensino de Uberlândia, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, bem como às Diretrizes Nacionais de Educação, BNCC⁵(2017), da mesma forma que a maioria dos demais municípios desprovidos de um sistema próprio de ensino. Entretanto, busca-se, com os processos de formação continuada na RME, delegar autonomia aos profissionais da educação para enunciações em suas práticas de maneira democratizada, ainda que muitos não se apropriem.

Sendo parte do contexto, é possível notar que, como na maioria das cidades no Brasil, existem problemas a serem enfrentados desde a estrutura física e tecnológica das escolas, as fragilidades metodológicas, didáticas e pedagógicas, digitais até a ausência e/ou

¹ Relativo ao quantitativo específico da Rede Municipal de Educação do Município de Uberlândia são: Escolas Municipais: Educação Infantil 67, Escolas Municipais Ensino Fundamental -54, Escola Municipal Cidade da Música - Cursos Livres - 1, CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - 1, OSC's - Educação Infantil - 46, OSC's - Ensino Fundamental - 02, Total de equipamentos pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia -171. >Acesso em 06 de fev 2022.

² Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>> Acesso em 06 de fev 2022.

³ Disponível em: <<http://docs.uberlandia.mg.gov.br/-Infantil.pdf>>. Acesso em 14 de out 2020.

⁴ MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. *Resolução SEE n° 4506/2021* de 25 de fevereiro de 2020 que institui o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos 2020/2021 e revoga dispositivos da Resolução SEE n° 4310/2020 de 17 de abril de 2020 e da Resolução 4329 SEE n° de 15 de maio de 2020. Disponível em Acesso em 29 mar. 2021.

⁵ Esses dados estão na íntegra documental em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em 29/10/2020.

fragilidade de projetos pedagógicos que atendam as especificidades da realidade. Há, ainda, quadros deficitários de profissionais e a desvalorização humana, profissional e financeira destes, assim como desafios relativos ao engajamento político, aos espaços de expressão e ao diálogo que constituam a formação e o direito de ensinar e aprender na educação básica das escolas dessa rede municipal de Educação.

A pandemia do COVID-19 colocou em pauta, mas pouco se caminhou efetivamente na transformação do cenário brasileiro em relação ao debate sobre a dignidade humana, os direitos humanos e o direito à educação enquanto um direito humano. A realidade revela cada vez mais a desigualdade educacional e social que já estava há muito estabelecida, instando análises para além do mero desenvolvimento de novas metodologias e formas de ensino que se adequassem ao distanciamento social imposto. Tornou-se, dessa forma, ainda mais urgente encarar as inúmeras dificuldades de acesso à escola em nosso país, bem como refletir e pensar sobre direitos humanos, que são horizontes incontornáveis do século XXI.

Em um cenário em que estes direitos foram exponencialmente violados, é possível citar inúmeros problemas que a pandemia potencializou. O primeiro deles, a violência ao ser humano. De acordo com dados divulgados nas mídias digitais, independentemente de faixa etária, essa hostilidade afetou, e ainda afeta, principalmente idosos, mulheres e crianças, principais vítimas das mortes por COVID-19 no país. Outra problemática instaurada foi o retorno a quadros graves de insegurança alimentar e fome no país – o fechamento das escolas, com a conseqüente supressão da merenda escolar, colaborou para o agravamento do cenário, além do aumento da evasão escolar, que desconfigurou todo o direito ao acesso e permanência dos alunos nas escolas, trazendo severos prejuízos ao desenvolvimento humano e escolar.

Vivemos, portanto, tempos em que é essencial retomarmos o sentido da dignidade humana, dos direitos humanos, da democratização e do exercício da cidadania, iniciando desde a educação básica, emergindo desses institutos, um paradigma cultural para formação de sujeitos de direito e deveres para convivência social, cultural e política de forma democratizada.

Isto posto, pergunta-se: as orientações das Novas Diretrizes Curriculares do Município de Uberlândia e seus resultados (2020), no referido Caderno 3 – Ensino Fundamental I, apresentam indícios de proposições à formação em Educação em Direitos Humanos para a prática educativa e pedagógica, a democratização e a sensibilização para o exercício da cidadania com base nos princípios e nas proposições da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) e Diretrizes Curriculares da Educação em Direitos

Humanos (DCEDH, 2013) e demais políticas públicas visando à temática transversal? Esta pesquisa partiu da premissa que a resposta para esta pergunta é sim.

O caminho escolhido foi uma investigação documental acrescida de revisões bibliográficas que já apresentam enunciações em suas pesquisas em diferentes áreas do campo da educação e do direito.

O objetivo geral deste estudo articula-se no campo da pesquisa em educação e tem como foco fomentar a Educação em Direitos Humanos na formação dos estudantes do Ensino Fundamental I da Educação Básica. Prospectando mais humanidade, garantia dos direitos humanos e proteção à dignidade humana por meio da sensibilização e consciência humana, busca-se, nas Diretrizes Curriculares do Município de Uberlândia (2020), proposições que orientem esse objetivo.

Trata-se, neste texto, de desafios a serem colocados em pauta e implementados na prática educativa e pedagógica do docente no cenário da escola pública municipal da rede de ensino de Uberlândia, visando enfrentar e cumprir com sua função pública. Parte-se de um paradigma cultural de educação em direitos humanos e de sensibilização para o exercício da cidadania a partir do Ensino Fundamental I da Educação Básica, voltados "à difusão de ideais de valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania como eixos norteadores de toda prática escolar e não apenas de discursos pedagógicos" (CARVALHO, p.435, 2004) em defesa da consolidação de políticas públicas que, em sua maioria, não passam do papel e que ocasionam mais prejuízos do que significações para a educação a cada mudança governamental.

A metodologia para essa pesquisa documental qualitativa se configura na análise de documentos públicos em material impresso e por via digital, anotações pessoais da experiência de participação na produção das diretrizes, e por meio da revisão bibliográfica nos escritos de alguns autores que tratam da temática transversal. Outrossim, é a partir das experiências na educação básica, na formação humana e acadêmica docente e da análise das experiências docente com a realidade do cenário escolar, que é dada a importância para a configuração dessa pesquisa para análise reflexiva, crítica, argumentativa e descritiva do conteúdo da temática transversal para formação.

Inicialmente, a fase exploratória do trabalho constituiu-se, em partes, numa pesquisa de cunho enquanto "estado da arte ou estado do conhecimento, tendo em vista que todo conhecimento científico se baseia em produções já realizadas, quer para reafirmar ou aprofundar abordagens, paradigmas, para lançar questionamentos sobre sua realidade parcialmente conhecida", (FERREIRA, 2002, p. 257-272). Em seguida, produzimos

narrativas a partir de estudos já realizados referentes à temática transversal, às intencionalidades da Declaração dos Direitos Humanos desde 1948 e da Educação em Direitos Humanos, articuladas em conjunto com as proposições resultantes da observação contextual com a pesquisa documental.

Conforme afirma Robert K. Yin (2017), a pesquisa qualitativa é campo para uma diversidade imensa de pesquisas, mas existem características que normalmente a definem, quais sejam:

- Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real.
- Representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo.
- Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem.
- Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano.
- Esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência ao invés de se basear em uma única fonte. (2017, p. 7)

Lançamos a reflexão com um olhar atento a partir das experiências empíricas na e com a educação, contextualizadas da relação direta com as DCMU e interação com as políticas públicas para Educação em Direitos Humanos.

Apontamos como relevante para essa observação documental e construção dessa narrativa, a Lei⁶ n. 11.444, de 24 de julho de 2013, do município de Uberlândia, que estabeleceu, por um período governamental, um destaque mais preciso na rede municipal quanto aos princípios da educação em direitos humanos, a democratização e a cidadania no contexto da educação dessa rede instituída.

A “Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender”, em seu artigo 1º aponta:

Fica instituída a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no Município de Uberlândia. E no seu Art. 2º - A Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender consiste em uma forma de atuação conjunta de instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação, capazes de agir em cooperação e de estabelecer relações pautadas na autonomia, na complementaridade, na horizontalidade e no interesse comum de contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente.

A partir daí, analisamos os REDH (2008) e as DCNEDH (2013) levando em conta os referenciais e os princípios da educação em direitos humanos a serem materializados no contexto da prática educativa e pedagógica na escola da educação básica. Para melhor observação e análise comparativa, buscou-se nas Diretrizes Curriculares Municipais de

⁶ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2013/1144/11444/leiordinaria-n11444-2013-institui-a-rede-publica-municipal-pelo-direito-de-ensinar-e-de-aprender-nomunicipio-deuberlandia-e-da-outras-providencias>.

Uberlândia - Ensino Fundamental I (DCMUEFI), editadas em 2018 e 2019, e implementadas na rede municipal em 2020 durante a pandemia de COVID-19, tais proposições e princípios para a formação do público do Ensino Fundamental I a serem identificadas ou não

Nos fundamentamos nos pressupostos da pesquisa documental, à análise do objeto, em fontes documentais públicas, como por exemplo as Diretrizes Curriculares do Município de Uberlândia, implementadas na rede municipal para a formação dos estudantes da educação básica, em específico do Ensino Fundamental I (2020).

Desta forma, o foco foi direcionado para a busca de referências sobre a formação dos estudantes em Educação em Direitos Humanos no Ensino Fundamental I da Educação Básica. Assim:

a) Revisitando e apontando as políticas públicas para Educação Básica da Educação em Direitos Humanos;

b) Identificando os princípios da Educação em Direitos Humanos, orientados para as formações dos sujeitos;

c) Reconhecendo as possíveis abordagens pedagógicas para desenvolver a temática transversal e em que áreas do conhecimento se destacam;

d) Argumentando a relevância do espaço CEMEPE na formação continuada dos profissionais da rede de ensino municipal, como também para o processo de reconstrução das diretrizes curriculares desse município, atentando-se a novos paradigmas para práticas no cenário da escola;

e) Argumentando em qual contexto foram implantadas as diretrizes curriculares nas escolas da rede municipal;

f) Descrevendo perspectivas de um projeto político cultural de intervenção da educação em direitos humanos para estudantes do ensino fundamental I, tendo em vista a flexibilização curricular afirmada nas diretrizes curriculares da RMEU (2020).

Os dados obtidos orientam e sustentam a produção inicial de um produto, essa dissertação e um roteiro pedagógico para formação de sujeitos em educação em direitos humanos, valores humanos, morais e éticos enquanto democratização de acesso à cultura a todos pela educação em defesa da dignidade humana, dos valores democráticos e defesa, reafirmação e proteção dos direitos humanos.

De acordo com Cellard (2012), não existe rigidez que represente um estudo documental de natureza qualitativa, cujos depoimentos interpretamos. Ao se produzir uma análise, deve-se possuir conhecimento íntimo da sociedade e sua conjuntura política, econômica, social, cultural que propicie a produção do documento determinado. Por isso, a

ponderação e a pesquisa crítica aos documentos escolhidos, que nos revelam ou não os questionamentos levantados e/ou descobertos no decorrer das buscas, são essenciais até nossas considerações finais.

[...]é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja. Torna-se, assim, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada (...) Ela se aplica em cinco dimensões: o contexto social global, no qual foi produzido o documento e a quem foi destinado; o autor ou os autores, identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram escrever, esses falam em nome próprio, em nome de um grupo social ou instituição, etc.; a autenticidade e a confiabilidade do texto, importa assegurar-se da qualidade da informação transmitida; a natureza do texto, levar em consideração a natureza de um texto, nem sempre é possível exprimir-se com liberdade; a análise, o pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial, podendo modificar ou enriquecer o referido questionamento inicial. (CELLARD, 2012, p.299-305)

Segundo Lankshear e Knobel (2008 p.105):

A pesquisa documental é realizada em documentos já existentes para descrever, entender e explicar as coisas que estão acontecendo no mundo, pesquisa que constrói “interpretações” para identificar ou construir os “significados”. Os pesquisadores frequentemente se engajam na pesquisa baseada em documentos para investigar os tipos de significações construídas através dos textos.

De acordo com Cellard (2012, p. 314), as análises decorrem de uma série de escolhas que dependem do pesquisador: análise do tema, do problema de pesquisa, da orientação teórica ou ideológica, dos elementos do contexto que permitem a interpretação, da abordagem metodológica, etc. E de acordo com Franco (2007, p.16):

Toda análise de conteúdo implica comparações contextuais e podem ser multivariadas, esse procedimento tende a valorizar o material a ser analisado, especialmente se a interpretação do conteúdo “latente” estipular, como parâmetros, os contextos individuais, sociais e históricos nas quais foram produzidos.

A análise documental envolveu a investigação em documentos internos [da organização] ou externos [governamentais, de organizações não-governamentais ou instituições de pesquisa, dentre outras]. Essa pesquisa está ancorada a nível federal, no Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2005/2006), nos Referenciais Curriculares da Educação em Direitos Humanos – RCEDH (2008), nas Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos-DNEDH (2013), Cadernos da Educação em Direitos Humanos-CEDH(2013), nos Temas Contemporâneos Transversais-TCTs (2019) complementares à Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) e, a nível municipal, nas Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (2018-2020), no Caderno 3 – Ensino Fundamental I e o PAPA-E-Plano de Ação dos Profissionais por Ano de Ensino (2020), em

específico para observação na área de conhecimento de Ensino Religioso, que traz proposições e princípios norteadores dos valores e direitos humanos para a diversidade de sujeitos que configuram o cenário escolar da educação básica da rede municipal de Uberlândia.

Conforme o disposto, pode-se afirmar que a presente pesquisa se enquadra na definição apresentada, principalmente por se orientar pelo “desejo de explicar esses acontecimentos, por meio de conteúdos existentes ou emergentes” (2017, p. 7), especificamente as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia de 2020. Essa abordagem trouxe alguns benefícios durante a Pandemia da COVID-19, considerando que estão disponíveis em sítio próprio da internet e podem ser revisados a qualquer tempo, sem depender de solicitação prévia ou de verificação presencial do conteúdo de tais documentos.

A pesquisa, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajar (1998, p.159), com a “significância de um estudo pode ser demonstrada indicando sua contribuição para a construção do conhecimento e sua utilidade para a prática profissional e para a formulação de políticas”, é pensada para uma educação básica com qualidade social. Com base nessas sentenças que estruturamos, traça-se perspectivas de um projeto político pedagógico cultural a ser desenvolvido com a diversidade de estudantes do Ensino Fundamental I da Educação Básica Municipal e com um roteiro de intervenção vinculada aos princípios da Educação em Direitos Humanos, além das proposições descritas nas narrativas dessa dissertação por meio da abordagem interdisciplinar e transversal.

Enquanto análise dos dados coletados, utilizamos a verificação do conteúdo dos documentos e bibliografias, com uma conotação construtivo-interpretativa, produzindo narrativas (analítica, argumentativa, crítica, reflexiva e descritiva) em relação ao paradigma cultural de educação em direitos humanos voltados “à difusão de ideais e de valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania como eixos norteadores de toda prática escolar e não apenas de discursos pedagógicos” (CARVALHO et. al, 2004, p. 435) de produção curricular e de políticas públicas.

A organização desta dissertação/produto, se iniciou com um memorial da pesquisadora. Na parte introdutória, abordamos a temática, problema, as justificativas, os objetivos gerais e específicos e a metodologia da pesquisa. O estudo está estruturado em capítulos e em sequência, apresenta uma prévia de um projeto político pedagógico cultural de intervenção para educação em direitos e valores humanos a ser desenvolvido em 2022 no Ensino Fundamental I (5º ano) pela docente e pesquisadora dessa temática e demais professores especialistas das turmas que desejarem participar dessa construção e inovação

pedagógica.

Acreditamos que desenvolver ou implementar um projeto cultural interdisciplinar relacionado ao tema central desta tese é uma tarefa complexa, mas vemos também que é preciso enfrentar desafios, ter esperança em uma educação melhor e de qualidade e colocar em pauta o cenário da prática educativa e pedagógica nas escolas. Buscamos, por fim, apresentar as considerações finais e referências bibliográficas utilizadas para os estudos. O referencial teórico desta pesquisa está configurado nos capítulos a seguir:

No primeiro capítulo, intitulado “Narrativa dos Direitos Humanos para a Era Atual”, trabalhamos com a descrição do princípio da dignidade e dos direitos humanos. De acordo com Bobbio (2004, pp.29-30), “os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado”.

Reconhecer e proclamar os direitos humanos é uma forma de anunciá-los à conscientização e sensibilização ao exercício da cidadania, e isto se faz pela Educação em Direitos Humanos de forma reflexiva, crítica e argumentativa, e por meio de diferentes linguagens.

Destacamos, no segundo capítulo chamado “Refletindo as Políticas da Educação em Direitos Humanos”, reflexões sobre políticas públicas da educação em Direitos Humanos, suas diretrizes nacionais para a formação da diversidade de sujeitos da educação básica, as concepções e os princípios do Plano e das Diretrizes Nacional em Educação em Direitos Humanos, Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Temas Transversais Contemporâneos (2019) e as novas abordagens para as práticas com a temática transversal em educação em direitos humanos na educação escolar.

Nestes termos, a educação em direitos humanos, como diretriz curricular de uma política pública, desencadeia princípios que visam a construção das relações horizontais, humanas, éticas e sociais nos diferentes espaços educativos, junto às perspectivas de um Estado democrático de direito ao ensinar e também aprender, mesmo que orientado a burocratização sistematizada por governos de Estado e seus subalternos. Cabe a nós: as ações educativas, os planos, os planejamentos e projetos, e reavaliar o que determinam as declarações e as documentações das políticas para que, por fim, façamos uma análise crítica mesmo quando acrescidas ao currículo constituinte da comunidade local, que contextualiza cada escola e seus componentes.

Destaco da tese da autora Sara Moitinho Silva (2016), em pesquisa participante com professores dentro das escolas públicas:

Os professores reconhecem a importância dos direitos humanos [...], mas revelam [...] a necessidade de formação de professores nos temas transversais dos direitos humanos, [...], entre as coisas apontadas como necessárias foram enfatizadas a integração da educação em direitos humanos no projeto político-pedagógico de cada escola com respeito as singularidades”. Reafirmado, no campo real da educação, “a pouca dimensão formativa educacional, para se consolidar na prática, as ações com a temática transversal”, do que se propõe as DEDH (2013)⁷.

Esta afirmação da autora quanto a restrição formativa de professores nos temas transversais dos direitos humanos é verídica. No município de Uberlândia, apenas duas turmas foram especializadas em Educação em Direitos Humanos em cursos realizados pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU, na qual enquanto pesquisadora e docente, me contemplei como aluna dessa especialização. Diferentes áreas de formação profissional (pedagogos, assistente social, psicólogos, educadores, acadêmicos, etc) participaram deste processo formativo, não somente os professores da educação básica que passaram por processo seletivo para cursar a pós-graduação que foi ofertada aos mesmos sem custo financeiro, tempos em que o governo federal investia recursos financeiros em formações na universidade pública.

Com isso, sabe-se que os resultados formativos pouco surtirão efeitos na prática da escola se não houver o protagonismo de sujeitos, ainda que munidos dos conhecimentos e saberes que envolvem a temática Educação em Direitos Humanos para a educação na escola.

Partindo dessa informação, para esse estudo, buscamos compreender o que orienta e a política educacional descrita nas diretrizes curriculares do município de Uberlândia (2020), em específico o Caderno 3 – Ensino Fundamental I, que corresponde aos anos iniciais de 1º ao 5º ano, da educação básica. Há de levarmos em conta que essa temática é um dos eixos das temáticas descritas nos Temas Transversais Contemporâneos - TTCs (2019)⁷, “assegurado na concepção dos novos currículos”, complementares a BNCC (2017) e que, nos anos 90, estava assegurada nos PCNs para a educação básica. Ambos a serem gestados na configuração dos planejamentos, planos e projeto político-pedagógico de cada escola⁶ municipal.

Em resumo, os temas contemporâneos transversais (2019, p. 11) e os “direitos humanos constituem não apenas um parâmetro ético, mas, um projeto político”. Eles nascem de lutas sociais e se articulam em reivindicações políticas como direitos inalienáveis e universais. As abordagens transversais “atravessam as experiências dos estudantes em seus contextos, contemplam aspectos que contribuem para uma formação cidadã, política, social e

⁷ Ver Ivone Aparecida dos Santos (2008). A escola enquanto instituição aberta à todos/as, precisa modificações no sistema e na escola como: no currículo e nas adaptações curriculares; na avaliação contínua do trabalho; na intervenção psicopedagógica; em recursos materiais e digo “humanos” e numa nova concepção de especial em educação, etc.

ética” e contribuem na busca de uma “sociedade mais justa, igualitária e ética, pois elevam o trabalho educativo para além do ensino de conteúdos científicos”. (COSTA, 2014, p. 2) Fomentam, ainda, o engajamento político nas diferentes expressividades humanas a serem propiciadas nas matrizes curriculares e ações no cenário escolar, transformando em realidade a democratização e autonomia, com finalidade informativa, formativa, analítica, reflexiva e crítica do que está sistematizado. O escopo final é consolidar o objetivo geral proposto com essa pesquisa, a fim de contemplar a diversidade de sujeitos em sua dignidade e direitos humanos pela democratização e cidadania.

Em síntese, para José Gimeno Sacristán (2005, p. 24):

O ser humano tende, por natureza, a criar um mundo desejável que lhe motiva a melhorar, a estabelecer metas para si e a imaginar ideais. A Educação é em si mesma um valor desejável, embora saibamos que isso se dê por razões muito diversas. Trabalhamos por algo que valorizamos porque queremos e acreditamos que, com a Educação, melhoramos os seres humanos, aumentamos seu bem-estar e desenvolvimento econômico, atenuamos as deficiências sociais, contribuimos para a redenção do ser humano, sua liberação. A Educação pode. Inclusive, ser um instrumento para a revolução silenciosa da sociedade com base em um projeto iluminista e emancipador. Esse impulso ou tendência ao crescimento e à melhoria de alguma forma deve ser traduzido no Currículo que será desenvolvido.

No terceiro capítulo, “Pensar a Educação Básica Referenciada a Educação em Direitos Humanos”, foram dadas as enunciações das políticas públicas, das diretrizes curriculares, das matrizes curriculares das disciplinas escolares para os Planejamentos, Planos escolares para a prática educativa e pedagógica pela educação na escola. Conforme Gadotti e Romão (2001, p. 38), “a escola deve formar para a cidadania, e a escola é um ambiente que pode possibilitar esse aprendizado da democracia e está a serviço da comunidade que a mantém”. Assim, uma escola cujo acesso, gestão e compromissos educacionais sejam fundados nos ideais da democracia política e social exige, de todos os envolvidos, um constante esforço teórico de compreensão dessas diferentes dimensões e um esforço prático reiterado a fim de que sua ação fomente a igualdade de direitos e uma cultura de promoção dos valores democráticos, segundo Carvalho (2004).

Importa refletir e corroborar com Carvalho (2004, p.330-331), “o ato de educar, e mesmo o de ensinar, não é exclusivo de professores, mas, ao contrário, é uma característica humana” responsabiliza o próprio sujeito, a família, o Estado e até outras parcerias. Apesar de sempre existir, em meio aos processos de democratização, a distinção evidente dos papéis sociais dos cidadãos. Contudo, “não há ser humano que jamais tenha ensinado algo a alguém ou nunca tenha participado da educação de outra pessoa” (Ibidem). Um construto para o mundo político visando “a plenitude da cidadania, para a qual o conceito de igualdade é

absolutamente fundamental” (Ibidem). Igualdade enquanto um direito que “une cidadãos em face das leis, dos deveres, dos direitos da cidadania e do espaço político, não pode ser transportada mecanicamente para o cenário escolar” (Ibidem), já que neste se dão as relações pedagógicas que pressupõe certas diferenças hierárquicas que o compõem, e envolve os outros.

No quarto capítulo, “Trilhando a formação continuada dos profissionais da Rede Municipal da Educação de Uberlândia: Da elaboração a implementação das atuais Diretrizes Curriculares do Município de Uberlândia (2018 – 2020)”, narramos olhares e experiências da pesquisadora como docente na escola e participante das formações continuadas no CEMEPE desde o início da carreira na educação. Visamos enfatizar a relevância da oportunidade de participação e do espaço público para formação dos profissionais da rede municipal que, de certa forma, reflete significativamente nas práticas pela tomada de consciência da responsabilidade social com o sujeito de direito a ensinar e aprender com a educação.

As subjetivas enunciações nessas diretrizes municipais, delinearão a síntese descrita por Maria Victória Benevides⁸ em que se faz necessária:

a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. (2007, p. 1)

Importante destacar que a Autora desta dissertação participou ativamente da construção do caderno volume I das Diretrizes para a modalidade Educação Especial, contribuindo com suas experiências no contexto da docência escolar do ensino fundamental e no Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁹ da educação especial, das pesquisas teóricas, estudos, discussões e sugestões para composição do Caderno I - Educação Especial e, enquanto membro convidada para esse Grupo de Trabalho - GTs, reconstruindo as diretrizes curriculares da Rede Municipal de Educação de Uberlândia (RME-2018-2019). A participação ativa num grupo específico de modalidade de ensino não torna desconhecida a composição dos demais cadernos das DCMU pelo envolvimento docente com as demais modalidades escolares, que, a propósito, também foram preliminarmente construídas e apresentadas parcialmente com os Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino (versão preliminar) na escola em dias de reuniões pedagógicas e administrativas nos dias

⁸ Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf> Acesso em 30 jul 2021

⁹ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/educacao-inclusiva/>. Acesso em 12/08/2020.

escolares, designados também a essa prática formativa e de compartilhamento de informações dessa rede educacional.

Tais diretrizes foram elaboradas em decorrência das mudanças políticas de governo municipal, entre 2018 e 2019, e implantação da BNCC (2017) com sistematização curricular do Ministério da Educação do governo Federal. As diretrizes iniciaram com o projeto de atualização, o Plano de Referência da RME 2018 (versão preliminar), complementado com fundamentações teóricas, usando como referência a legislação educacional e políticas públicas vigentes e pertinentes, além de revisões bibliográficas autorais que tratam da epistemologia para educação com o propósito de conceituar e sustentar suas composições, conforme cada modalidade da educação atendida nas escolas da rede municipal de Uberlândia.

Em razão da inesperada pandemia da Covid 19 (2020), ano em que as DCMU foram disponibilizadas pela via digital, novas orientações extras foram cabíveis, como o Documento Orientador para o Ensino Híbrido e Atividades Não-Presenciais (2021)¹⁰, com orientadores para o processo ao direito à educação básica da RME (2020/2021). Sua composição requisita também os Temas Contemporâneos Transversais/2019, em específico já sendo tratado nesse estudo da temática transversal a Educação em Direitos Humanos e Direitos da Criança e do Adolescente, do eixo Cidadania e Civismo, que acresceram as temáticas anteriormente estruturadas nos PCNs (1997), devendo ser unidades temáticas e objetivos do conhecimento nas matrizes das Diretrizes Curriculares Municipais. O momento atual aponta, portanto, novos desafios a serem enfrentados para conceder o direito de acesso e desenvolvimento pela educação básica.

Além disso, atualizações e melhorias também no processo do direito ao ensino e aprendizagem e revisões curriculares são sempre necessárias, de forma que atendam as demandas da atualidade. Vera Maria Ferrão Candau (2012, p. 721) afirma que se “deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito”, e que “a participação do educador no processo de reelaboração curricular é fundamental. Ele é um dos grandes artífices da construção de currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula”. O educador da comunidade escolar local reconhece seu currículo oculto que está para além do currículo formalizado. E é neste cenário educacional que ambos currículos serão mediados por diferentes linguagens entre sujeitos que aprendem juntos, que importamos: “Reafirmar a importância dos Direitos Humanos na reconstrução do mundo que queremos e a necessidade de solidariedade global, bem como nossa interconexão

¹⁰ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2021/04/19/servidores-da-rede-municipal-de-ensinosaoorientados-sobre-ensino-remoto-e-hibrido/>. Acesso em 08/04/2021.

e humanidade compartilhada com os seres humanos”. (Acervo via digital: Otávio Roth e o Instituto Vladimir Herzog, 2018)¹¹.

A expressividade artística de Otávio Roth, ilustrando os direitos humanos elencados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, inclusive, demonstra como a arte declama e reclama, por meio de outras linguagens “os direitos Humanos”, o acesso a esse acervo trouxe à memória uma dinâmica desenvolvida na primeira turma do curso de especialização Educação em Direitos Humanos, ofertado na Universidade Federal de Uberlândia (2013) no qual fui participante como discente. Foi feito o uso de imagens, que nos tocaram ao depararmos com a real condição humana, pela qual, aliás, muitos homens sobrevivem mundialmente e bem perto de nós. Ilustraram os fatos que ocasionaram o grito pelos direitos humanos a que tantos questionam e a quem verdadeiramente esses direitos pertencem e para quem foram declarados e proclamados ao nos depararmos com a política da invisibilidade e a política da visibilidade em meio ao discurso dos direitos humanos como universal.

As atuais DCMU demonstram certa pretensão para autonomia dos profissionais da educação com sua flexibilização curricular para assim direcionar à educação básica, dimensões democráticas e cidadãs. Trazem também, em sua composição, uma política educativa e pedagógica, participativa e ativa, construída a “várias mãos”, pelos diferentes protagonistas da rede da Educação Básica Municipal, dos quais se dispuseram a esse movimento por convite e em seu horário de Módulo II para formação continuada no CEMEPE. Contribuíram estes com seus conhecimentos teóricos e experiências educativas e pedagógicas para composição das DCMU (2018-2020) até a conclusão do documento e implementação em toda rede de ensino da educação municipal, materializando-se nas práticas educativas e pedagógicas na sala de aula entre docentes e discentes ao desenvolverem as matrizes curriculares a consolidarem as unidades temáticas e os objetivos com os conhecimentos a disponibilizarem.

Traçamos, no quinto capítulo “Indícios dos princípios da Educação em Direitos Humanos: Orientados nas Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia: Caderno-3-Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano escolar)”, uma narrativa de análises reflexivas e argumentativas, indicando subsídios para sensibilização ao exercício da democratização e cidadania desde a educação básica, com a constituição de projeto cultural pela educação em direitos humanos a partir do observado nas DCMUEFI-CADERNO-3 (2020). Este, descreve

¹¹ <https://artsandculture.google.com/exhibit/os-direitos-humanos-como-arte-obras-em-papel-de-ot%C3%A1vio-roth/TALSTILpMHC>> Acesso em 01/02/2022.

apontamentos em matrizes curriculares das disciplinas escolares para configuração de uma escola como instituição social a proclamar os Direitos Humanos na formação dos estudantes pelas relações que se constituem dentro e fora de seus muros, constituintes de um currículo educacional flexível. Na sequência, apontou-se um inventário descritivo de autores que subsidiam um Projeto Político Pedagógico para a instituição escolar.

Considerando a existência de um currículo sistematizado para a Rede Municipal de Educação de Uberlândia (RMEU), verificamos neste possibilidades de flexibilização pelos que estão diretamente envolvidos na convivência educativa e pedagógica com a comunidade da escola pública na qual está inserido, o que nos solicita outros olhares, escritas e ações mais que necessárias diante de toda conjuntura atual, pela qual tem se encontrado a educação da rede escolar.

A partir disso, estruturamos um produto¹², partindo dessa Dissertação de Mestrado (2020-2022), que possibilitaremos reconstruir com a participação ativa da comunidade escolar ou pelo nosso protagonismo e autonomia profissional. Pensamos juntos em uma escola com qualidade educacional e social, acolhedora e justa com os que a integram. A pretensão com esse roteiro pedagógico é torná-lo um posterior relato de experiência.

A construção inicial do Roteiro de Intervenção para formação de estudantes do Ensino Fundamental I (5º ano) manhã e tarde, na Educação Básica da EMEPA – 2022 – SMEU/CEMEPE/RMEUEFI/PMU, em partes, apresenta as proposições referenciadas nas Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2013), com perspectivas de um projeto político pedagógico cultural em Educação em Direitos Humanos; uma proposta interdisciplinar e transversal. Está apresentado nos Apêndices, formados por seis quadros assim distribuídos: Quadro 1 – Valores Humanos I, Quadro 2 – Valores Humanos II, Quadro 3 – Valores Humanos III, Quadro 4 – Valores Morais e Valores Éticos, Quadro 5 - Revisão dos 10 Princípios dos Direitos da Criança e Quadro 6 - Revisão da ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, eixos elencados para a temática transversal Educação em Direitos Humanos.

O Roteiro está materializado na prática para a Educação em Direitos Humanos, como temática transversal e de grande relevância para a educação básica, haja vista que a escola é um ambiente de aprendizagem e de convivência social.

Nossas propostas intencionam-se a contribuir com a comunidade escolar da educação básica e científica para seus processos formativos, com novas abordagens pedagógicas para a

¹² Ver os apêndices ao final desta dissertação.

prática educativa e pedagógica. Elas projetam, além disso, sensibilizar, orientar e conscientizar a proteção, o respeito e a consolidação da dignidade humana, dos direitos humanos e ao exercício da democratização e da cidadania participativa e ativa.

As considerações finais encerram o relato da pesquisa, sendo a seção de reflexões e recapitulações gerais, contribuições para a Ciência, Educação Básica, Comunidade escolar, atuações docentes na educação e demais espaços de formação. Numa dimensão de um paradigma de dignidade, de valores democráticos e defesa dos direitos humanos, contextualizados para sua cidadania, o estudo ativa a emancipação, voltando o direito de ensinar e aprender ao desejo da sensibilização, à democratização e à proteção ao acesso à Educação e à Educação em Direitos Humanos.

2 NARRATIVA DOS DIREITOS HUMANOS PARA ERA ATUAL

[...] a complexa realidade brasileira traduz um alarmante quadro de exclusão social e discriminação com termos interligados a compor um ciclo vicioso em que a exclusão implica discriminação e a discriminação implica exclusão. Nesse cenário, as ações afirmativas surgem como medida urgente e necessária. (PIOVESAN, 2005, p. 52)

Em 2022, celebramos o 74º aniversário da DUDH (1948) em tempos de distopias: o enfrentamento da pandemia mundial da COVID 19 e o surgimento de novas cepas que atingem milhões de brasileiros. Nesse contexto, vivenciamos a maior crise sanitária e socioeconômica dos últimos cem anos e, além da acentuação das desigualdades sociais, da exclusão socioeconômica e da discriminação em suas diversas formas, luta-se arduamente o desafio da manutenção da Educação Básica. Em tempos de ameaça à democracia brasileira, ataques sistemáticos à institutos básicos do país trazem, a cada dia, mais prejuízos à população.

Em conferência num painel de debates virtual¹³ em Cidadania e Direitos Humanos (12/08/2021), Olympio de Sá Sotto Maior Neto, ao tratar de democracia e direitos humanos, anunciou que “não há democracia sem direitos humanos, não há estado democrático de direitos sem direitos humanos e não há cidadania sem direitos humanos” e, para isso, existem órgãos públicos de defesa aos direitos e interesses individuais e sociais da população e que estes podem ser elementos transformadores da sociedade em defesa do regime democrático e dos direitos elementares ameaçados constantemente. O maior problema se instaura quando “seus líderes eleitos democraticamente passam ir contra suas democracias”. Daniel Sarmiento

¹³ Disponível em: <https://www.oabpr.org.br/painel-debate-cidadania-e-direitos-humanos-em-tempos-de-pandemia/> Acesso em nov 2021.

(12/08/2021), destacou em sua fala: “Então, o papel da sociedade, advogado e instituições que se preocupam com a democracia é resistir e lutar nos mais variados campos: nas urnas, nas artes, na academia”, pois “o que está em jogo são os direitos fundamentais de todas e todos”.

São tempos em que devemos nos sensibilizar para a democratização, a cidadania e a reafirmação dos valores humanos, morais e éticos e de direitos. Nesse sentido, a educação básica é um espaço propício. Ao pensarmos no conceito de Direitos Humanos, destacamos Dornelles (2006), “direitos humanos podem ser interpretados de acordo com a experiência de cada um”. Essa colocação, por si só, evidencia a dificuldade para separar os direitos humanos em teoria e sua aplicação na prática, sendo a práxis uma forma para nos atermos a melhor compreensão desses.

Ensejamos retomar os ideais da Declaração Universal dos Direitos Humanos ao contemplarmos as obras de Otávio Roth disponível em site¹⁴ virtual. Nesse, foi possível perceber a beleza da expressão artística usada na comunicação dos direitos humanos, por meio de uma linguagem acessível às práticas educativas e pedagógicas. Destacamos da DUDH, alguns artigos que estão diretamente ligados aos nossos estudos, dentre eles:

Art. 1 A dignidade é a base de todos os direitos humanos. Todas as pessoas devem ser tratadas com a mais elevada proteção, porque cada uma possui valor intrínseco.

Art. 2 Estabelece que todos têm direito a todas as liberdades listadas na DUDH, “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra origem nacional e social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição”. - no caso expandidas por aquelas pessoas que são protegidas especificamente por algum motivo.

Art. 3 Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Mediante a necessidade dessa temática transversal para a comunidade escolar e sociedade, importa refletirmos que, debater Direitos Humanos nos conduz a memórias de tempos sombrios e catastróficos na vida humana: extermínios, genocídios, feminicídios, infanticídios e outros brutais acontecimentos. Urge, portanto, retomarmos o paradigma que emerge no Caderno de Educação em Direitos Humanos “a construção de um conceito de direitos humanos para a sociedade, tendo como eixo fundamental a dignidade da pessoa humana, visando o integral desenvolvimento de seu potencial criador enquanto cidadão crítico e consciente de seus deveres e direitos” (BRASIL, 2013, p. 16).

¹⁴ Disponível em: < <https://artsandculture.google.com/exhibit/os-direitos-humanos-como-arte-obras-em-papel-de-ot%C3%A1vio-roth/TALSTILpMHC6Lg> > Acesso em out 2021 *Roth (1952-1993), um ativista em direitos humanos e artista multimídia, percebeu ainda jovem que os direitos humanos eram a síntese das mais nobres aspirações da humanidade. O **engajamento político** e a preocupação em proporcionar às pessoas **espaço de expressão e diálogo**, inspiraram a concepção de instalações de arte participativa no início dos anos 1980. Expressando graficamente o conteúdo da DUDH(1948), movido pelo desejo de democratizar o acesso a Carta, sintetizou sua mensagem em obras gráficas que facilitam a compreensão e memorização de seu conteúdo.

Para os fins desta pesquisa, retomamos a DUDH como marco de tentativa de universalização dos direitos humanos. Tal declaração foi criada “como respostas às atrocidades e aos horrores cometidos durante o nazismo” (Piovesan, 2012, p. 39). O histórico dos direitos humanos, desde a Segunda Guerra Mundial, revela que as políticas de direitos humanos sempre estiveram a serviço dos interesses econômicos e geopolíticos dos Estados capitalistas. Um discurso generoso e sedutor sobre direitos humanos permitiu atrocidades indescritíveis, avaliadas de acordo com a duplicidade de critérios. (BOAVENTURA SANTOS, 2022)

Seguramente, os seres humanos são seres de transformação, capazes de participação e de criticidade no mundo social. Momento histórico em que o sistema internacional jurídico passa a compreender os Direitos Humanos a partir da expectativa de

universalidade porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, sob a crença de que a condição da pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade, esta como valor intrínseco à condição humana. Indivisibilidade porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa. Quando um deles é violado, os demais também o são. Os direitos humanos compõem assim, uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, capaz de conjugar o catálogo de direitos civis e políticos com o catálogo de direitos sociais, econômicos e culturais (PIOVESAN, 2012, p. 43, grifo nosso).

Conforme verifica-se na DUDH, o objetivo de proteger, promover e fortalecer os direitos humanos em reconhecimento a dignidade da pessoa humana numa sociedade em que suas condições essenciais à plenitude do gozo da vida humana estão sempre em ameaça existe e, por isso, seu preâmbulo enfatiza “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”, que todas as pessoas “nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Dos destaques previstos na Declaração, baseada no respeito do princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, enfatizamos “o respeito universal e efetivo dos direitos do homem e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião”, devendo estar a proteção e a defesa pelo que resguarda aos homens. É relevante ressaltar que:

[...] Com a Declaração de 1948, tem início uma terceira e última fase, na qual a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado (BOBBIO, 2004, p. 28-30)

Decerto que a realização da Conferência de Viena em “Direitos Humanos”, de 1993, surte efeito no Brasil, o marco para a “educação em direitos humanos” se deu em 1990 e a definição em 1995. Segundo a pesquisadora em direitos humanos, Aline G. Costa (2013):

Para Piovesan (2012), a Conferência de Viena foi fundamentalmente importante para a História da internacionalização dos Direitos Humanos, pois depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada em 1948, outro documento que reiterou que todos os direitos humanos são “universais”, “interdependentes” e “inter-relacionados” foi ela que possibilitou reforçar a necessidade de um sistema internacional de proteção à dignidade humana. (p.70)

De acordo com Piovesan (2012, p. 114), “a nossa Constituição de 1988 recepciona os direitos internacionais de que o Brasil é parte, conferindo-lhes natureza de norma constitucional”. Dessa maneira, os direitos que constam nos tratados internacionais não só fazem parte de nossa Constituição, como muitas vezes completam nossa relação de direitos. Salienta Piovesan, que:

Em relação ao impacto jurídico dos tratados internacionais de direitos humanos no direito brasileiro, e considerando a hierarquia constitucional desses tratados, três hipóteses poderão ocorrer. O direito enunciado no tratado internacional poderá: a) coincidir com o direito assegurado pela Constituição (nesse caso a Constituição reproduz preceitos de Direito Internacional dos Direitos Humanos); b) integrar, completar e ampliar o universo de direitos constitucionalmente previstos; ou c) contrariar preceito do Direito interno (PIOVESAN, 2012, p. 157).

Para Moraes (1998, p. 20), os Direitos Humanos “colocam-se como uma das previsões absolutamente necessárias a todas as Constituições, no sentido de consagrar o respeito à dignidade humana, garantir a limitação de poder e visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana”. Seguimos a linha de reflexão de Maria Victória Benevides (1994, p. 8), pois entende que os direitos humanos:

São aqueles direitos comuns a todos os seres humanos, sem distinção de raça, sexo, classe social, religião, etnia, cidadania política ou julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano. Independem do reconhecimento forma dos poderes públicos – por isso são considerados naturais ou acima e antes da lei – embora devam ser garantidos por esses mesmos poderes.

De acordo com estudos de Costa (2013, p.68), em meados dos anos 1980, a educação em direitos humanos no Brasil fortaleceu-se com a retomada da democracia, junto a forte mobilização cidadã na crença na possibilidade de transformação social e na construção de uma sociedade democrática, ou seja, o Estado de Direito. Estado este que atualmente tem sofrido ameaças de lideranças escolhidas democraticamente pelo povo, que sofre com os posicionamentos antidemocráticos e com a permanente violação de seus direitos humanos.

Nesse sentido, Bobbio (2004, p. 24) afirma que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-lo, mas o de protegê-los”. No nosso

entendimento, a proteção circula na ideia de impedi-los que se restrinjam apenas a pesquisas científicas, catálogos, painéis virtuais, discursos em eventos, diretrizes e, quando apontados, planos e programas nacionais. Afinal, todos esses meios foram criados para a consolidação da educação em direitos humanos no Brasil, reconhecendo, nas instituições de educação formal e informal, o papel de criação de uma cultura pautada pelos direitos humanos. Concordamos com (COSTA, 2013, p.56), quando afirma:

Entretanto, pensar em Direitos Humanos e em sua evolução histórica é também levantar contradições em relação as suas construções discursivas, pois podemos perceber forte tendência a universalizar valores provenientes da cultura ocidental, como nos adverte Santos (1997, p. 112) que afirma que “todas as culturas tendem a considerar os seus valores máximos como os mais abrangentes, mas apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais”.

Contudo, reafirmamos com Costa (p.56, 2013), que “os direitos humanos guardam relação com valores e interesses que julgamos ser fundamentais e que não podem ser barganhados por outros valores ou interesses secundários”, uma vez que os sujeitos adquiriram, em meio a muitos sacrifícios e resistências, diante das maldades e atrocidades humanas ocorridos ao longo da história em todo contexto do nosso país e no mundo, direitos individuais e coletivos. E, para que esses direitos atingissem o que até então se instituiu no âmbito das políticas públicas e na realidade da educação, foram necessárias lutas e debates históricos, políticos e sociais, objetivando “tirar o homem da violência e da opressão”.

É de referirmos autores como Santos (1997) e Candau (2008), que reconhecem a necessidade de tornar a “reconceitualização” ou “ressignificação” dos Direitos Humanos, e que indicam uma nova percepção desse conceito por meio da afirmação da diferença e não da universalidade. A ideia de universalidade desconsidera o entendimento de outras culturas sobre os direitos humanos, o conceito da pluralidade cultural, eu e os outros nas relações sociais e, para tanto, cabe frisar a colocação de Boaventura de Souza Santos: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferiorize; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize” (2006, p.462).

Partimos dessas concepções de direitos humanos para trilharmos o pensar sobre direito à educação básica, “que se configura como uma ação essencial que possibilita o acesso real a todos os direitos”, nos termos das diretrizes para a educação em direitos humanos do Governo Federal (1996). Adotamos como base inicial a nossa Constituição Federal de 1988, que define, em seu artigo 205, a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso 1, a Carta estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e a garante como dever do Estado.

Entendemos que essa concepção não exclui, da família, a primeira responsabilidade de educar seus filhos e filhas como base primordial, pelo contrário, esta, antecede a responsabilidade e a função da escola, a escolarização dos estudantes e formações transversais de conhecimentos necessários ao seu bem estar pessoal e vida em sociedade. Assim, segundo as autoras Flávia Piovesan e Melina Girardi Fachi (p.27, 2017):

É importante salientar que a educação é tanto um direito humano, em si mesmo, como um meio indispensável para realizarmos outros Direitos Humanos. A educação em direitos humanos deve promover o desenvolvimento da personalidade humana e o senso de dignidade, permitindo às pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre, justa e democrática. A educação dos Direitos Humanos é condição essencial para o exercício desses direitos, da democracia e do desenvolvimento, vocacionada à liberdade e à expansão das potencialidades humanas.

Nessa perspectiva, tomar medidas efetivas junto ao Estado democrático para reduzir as desigualdades principalmente no que diz respeito a qualidade social da educação, demanda a compreensão conceitual, descrita segundo Costa:

Para Arendt (1981), a conceituação de cidadania e de Direitos Humanos estão atrelados, e devem ser vistos como “o direito a ter direitos”. Segundo a autora, o Homem não nasce cidadão, mas “torna-se cidadão”, e sua participação na vida política é de suma importância para o exercício pleno de sua cidadania. Devemos considerar que a cidadania como acesso ao espaço público é a luta pela participação e pela construção do próprio espaço de modo a reivindicar a efetivação dos direitos humanos. Nos dizeres de Dallari (2004, p.14), “a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do Governo de seu povo”. (2013, p.69)

Importa ainda destacarmos reflexões acerca da finalidade de todo o “processo complexo para o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme apresenta o artigo segundo da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Este processo pode ser entendido como uma construção da cidadania que, segundo Amanda Furtado Macarenhas e Lúcia Cristina dos Santos Rosa (2013), está atrelada a cidadania passiva, quando se trata dos “princípios como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e também à cidadania ativa por meio das práticas sociais, sendo ambas efetivadas no cotidiano das escolas e na educação como um todo.

Movemo-nos pelos aprendizados pela prática da libertação a que Leonardo Boff (2004) se refere, a de permitir que os cativos se libertem e os que não são, sejam como humanos sensíveis, críticos, criativos, éticos, fraternos e espirituais.

Mediante o exposto, destacamos a produção do Caderno em Direitos Humanos - Educação em Direitos Humanos - Diretrizes Nacionais, para contemplar a rede de educação básica, comunidade escolar e sociedade com suas informações, incentivos e propostas

formativas, propondo “mudanças efetivas para garantir a promoção, a proteção e a defesa dos Direitos Humanos em seus ambientes de trabalho e transformação social” (BRASIL, 2013).

Presume-se, aqui, a existência de uma cooperação entre razão e emotividade na determinação da conduta dos sujeitos. Nesse escopo, os sujeitos dos direitos humanos devem ser acolhidos, reconhecidos, respeitados e valorizados em seus aspectos racionais e emocionais para cultivar a capacidade do intelecto visando uma vida em sociedade de qualidade e para bem agir e exercer sua empatia, alteridade e resiliência humana em seus contextos sociais.

3 REFLETINDO POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS JUÍDICOS EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Essa possibilidade de atuação coloca os indivíduos dentro do processo de construção da política, como sujeitos e atores ativos que produzem posições particulares, podendo representar resistências e superações dos limites e dificuldades contextuais e teóricos do próprio fazer político. Essa forma de olhar o espaço escolar rompe com a visão dos modelos lineares de análise de políticas, que veem a escola apenas como um espaço de implementação do que é prescrito (LOPES, 2016).

Se faz premente refletirmos sobre os conceitos trazidos na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990). Em seu artigo 3º, é declarado que “é necessário universalizar o acesso à educação e promover a equidade, melhorando sua qualidade educacional e social” e, conforme a BNCC (2017), “as escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas, os princípios éticos da autonomia da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum”, o que está para além do institucionalizado pelo sistema político e para o conhecimento cognitivo.

Conforme previsto no Caderno de Educação em Direitos Humanos (p.12, 2013):

A finalidade dessas premissas é atender aos deveres do Brasil com alguns pactos internacionais, bem como cumprir com sua legislação interna, como a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), o Plano Nacional de Direitos Humanos – 3 (PNDH-3). É adequado mencionar que quando o Brasil se torna signatário de um pacto internacional, este passará a compor a legislação infraconstitucional, portanto, parte do ordenamento interno.

Basombrío, pesquisador sobre a luta por uma “Educação em Direitos Humanos”, destaca que nos últimos anos, em diferentes países latino-americanos, nota-se:

A Educação em Direitos Humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontros entre educadores populares e militantes de direitos humanos começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos da repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80 (BASOMBRÍO, 1992, p. 33).

Segundo Vera Maria Candau (2007), as primeiras experiências de Educação em Direitos Humanos no país se situam nesse clima conturbado de desafios em que se insere a supremacia do poder da soberania, e seus principais protagonistas são grupos militantes compostos por pessoas como Paulo Freire, Otávio Roth e tantos outros.

Para Foucault (2012, p.s/n):

O poder é algo que vai além da noção de dominação, soberania ou poder estatal, repressão, instituição ou estrutura; é um lugar estratégico em que se encontram todas as relações de força, vinculadas ao saber, numa dinâmica de apoio e reforço mútuo. O saber nos fornece regras, atreladas a certa época, às quais nos submetemos com vistas a produzir discursos norteadores da vida, da história, da política.

Assim, o debate sobre o poder em Foucault diz também respeito aos saberes, visto que eles produzem poder e também estão sujeitos aos interesses daqueles que já se encontram em posições dominantes. Daí, ressaltarmos a responsabilidade social de educadores e dos juristas, advogados, promotores, militantes e demais protagonistas da educação em direitos humanos, tanto do ensino superior como da educação básica, cada qual com suas contribuições. Anunciando e denunciando a violação e negligências dos direitos, apontam a relevância do resgate contínuo de uma cultura de valores de cidadania e direitos democráticos a diversidade, que referencie uma qualidade educacional e social das pessoas e da educação. Nesse sentido, Freire argumenta:

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bandeira” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 1987, p.68)

Preocupamo-nos incessantemente com a responsabilidade social através da educação pública, assim como com a materialidade dos direitos humanos na vida das pessoas, principalmente dos nossos educandos da escola do Ensino Fundamental I da Educação Básica, na qual vivenciamos desafios constantes. Diversos relatórios, em diferentes instâncias, descrevem sobre a situação de ambos no Brasil, e seus resultados frequentemente apontam para os mesmos problemas, que só ocultam e/ou camuflam a dignidade humana.

De acordo com o 18º Relatório Direitos Humanos no Brasil (2017), problemas como violações aos direitos básicos, retrocessos no combate às desigualdades socioeconômicas, preconceito e discriminação racial são anunciados, bem como expõem a relevância da promoção e materialização de uma educação humanizada e emancipatória como um direito humano e fundamental. Conforme Costa (2013):

O Plano (2006) e o Programa (2010) apresentam como um dos fatores para a necessidade de Educação em Direitos Humanos o recrudescimento da violência, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, físico individual, de gênero, entre outras atitudes de desrespeito ao ser humano. Nesse sentido, esses documentos afirmam existir um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos. (COSTA, 2013, p. 126)

De acordo com Oliveira (2017), as exigências do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH-3) para a educação e a Declaração Universal de Direitos Humanos preveem ações docentes como práxis, libertadoras e emancipadoras, além de geradoras de criticidade, valorização e respeito aos direitos fundamentais. Mediante isso, sabemos que essas ações apenas serão consolidadas com processos de democratização e de ações afirmativas de humanização e de emancipação dos sujeitos. Considerando a análise de Boaventura Santos (2022) sobre os processos constituintes da elaboração da DUDH (1948) é possível identificar um hiato entre a teoria e a prática:

Elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo; no reconhecimento exclusivo de direitos individuais, com a única exceção do direito coletivo à autodeterminação, o qual, no entanto, foi restringido aos povos subjugados pelo colonialismo europeu; na prioridade concedida aos direitos cívicos e políticos sobre os direitos econômicos, sociais e culturais e no reconhecimento do direito de propriedade como o primeiro e, durante muitos anos, o único direito econômico. (BOAVENTURA SANTOS, 2022)

Esse debate é essencial para compreender como o Brasil ainda está distante de realizar o que se espera em educação em direitos humanos, mesmo que exista inúmeras normas e políticas públicas orientadas para isso. O Conselho Nacional de Educação, no Parecer n. 017/2001, reconhece que:

A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade. O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional. (BRASIL, 2000, p.11)

É relevante, ainda, o destaque à Declaração de Salamanca, que visa a inclusão social e educacional dos alunos, discutindo os princípios, as políticas e as práticas na área da educação, principalmente no que concerne à inclusão, discussão essa que não abrange apenas pessoas com deficiências. Esta declaração defende que inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao aproveitamento e exercício da cidadania e dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto requer o desenvolvimento de estratégias que procuram

promover a genuína equalização de oportunidades (UNESCO, 1994, p.5), legitimados pelo multiculturalismo de uma política contra hegemônica de direitos humanos.

Para poderem operar como forma de cosmopolitismo, como globalização de-baixo-para-cima ou contra hegemônica, os direitos humanos têm de ser reconceptualizados como multiculturais. O multiculturalismo, tal como eu o entendo, é pré-condição de uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra hegemônica de direitos humanos. (BOAVENTURA SANTOS, 2022)

Seguindo o proposto, observaremos análises de dados acerca de uma pesquisa exploratória e publicada em Carta¹⁵ para avaliação das políticas públicas sobre dados da realidade educacional de cada unidade escolar da rede pública municipal da educação básica de Uberlândia, colocando em pauta o direito de ensinar e aprender na educação básica. Tais resultados apontaram o que Freire (1987) considera “situações-limites”:

Projeto-Político-Pedagógico sem reformulações há mais de dez anos e muitas vezes engavetados, quando encontrados; gestão hierarquizada sem indícios de mecanismos de democratização da educação; índices de estudantes com resultados insatisfatórios e de fracassos escolares; plano de cargo e carreira sem reformulação há mais de dez anos, o que demandou movimentos para elaborações, votação pelo legislativo e implementação na RMEU; formação docente apartada da demanda formativa de alunos/as e profissionais da educação e trabalho coletivo pouco frequente. (CARTA, 2013)

Esses resultados provocaram indagações aos envolvidos quando observaram a realidade e os resultados obtidos com a pesquisa: 19 indicadores idealizando possibilidades para a qualidade social da educação, conforme (DUARTE; CAMARGO, 2019, p. 8 e 9). Dentre eles, destacamos alguns:

- 1) Articulação do currículo escolar com as produções culturais dos grupos de convivência dos(as) estudantes.
- 2) Oportunidades de participação da família dos(as) na escola.
- 3) Participação dos(as) estudantes e profissionais da educação em atividades vinculadas ao exercício da cidadania ativa.
- 7) Oferta de situações que contribuam para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos(as) estudantes.
- 8) Participação da comunidade escolar na elaboração, implementação e avaliação do Projeto-Político-Pedagógico.
- 11) Existência de trabalho coletivo e interdisciplinar na escola.
- 12) Gestão democrática.
- 16) Existência de estratégias de intervenção pedagógica, [...]
- 18) Educação livre de discriminação e preconceitos (raciais, gênero, classe social, geração, sexualidade, dentre outros).

Entretanto, essas orientações demandarão tempo e decisões autônomas, principalmente dos docentes, de forma a transformar tanto os resultados expressivamente contraditórios quanto a qualidade da educação. Ao nos depararmos, portanto, com a realidade

¹⁵ Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender[...], elaborada pela equipe da Secretaria Municipal de Educação e publicada no Diário Oficial do Município, ano XXV, Nº 4254-A- Uberlândia – MG, de 8 de outubro de 2013.

escolar e com os dados demonstrados pelos estudantes nas avaliações internas e externas, nos é revelado prejuízos ao direito à educação com qualidade.

De acordo com o Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino (versão preliminar/ 2018, p. 19), ao longo da educação básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e competências, que podem ser compreendidas sendo:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza. (BRASIL, 2017, p. 08)

Esta articulação na construção de conhecimentos no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB, compete desde a educação básica até os mais altos graus escolares. Partindo desses termos, as diretrizes da rede de ensino de Uberlândia orientam que: “o processo de ensino e aprendizagem envolve complexidade, desafios, cumplicidade institucional e engajamento de todos os profissionais da educação atuantes no cotidiano escolar. Para tal, é preciso ter clareza dos objetivos a serem alcançados para a formação humana desejada mesmo com os desafios encontrados pelo caminho”. (DCMUEFI, 2020, p.44)

São desafios a serem colocados na prática da escola e na materialização do projeto político pedagógico interno de cada unidade escolar, para que o direito à educação de qualidade se materialize. Isto posto, damos importância e reafirmamos que: “Ensinar exige pesquisa [...] consciência do inacabamento do ser” (FREIRE, 1996, p. 29). O pensador nos leva a ação-reflexão-ação, nos leva a tomar decisões que “vão adequar as proposições da BNCC a realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos estudantes (PARRME, 2018, p.19). Isso se refere às escolhas, majoritariamente autônomas, dos docentes em sala de aula, praticando o exercício de seu protagonismo profissional que poderá, ou não, beneficiar a diversidade de sujeitos, restringidos de seus direitos à educação pública, com acessibilidade, gratuita, democrática e de qualidade social.

3.1 A Educação em Direitos Humanos nas Diretrizes Nacionais em Educação Em Direitos Humanos

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos foram definidas pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação no ano de 2012, através da Resolução de nº 1, de 30 de maio de 2012. Trata-se de documento orientador e os sistemas de ensino e suas instituições devem observar e aplicar. Especificamente sobre a educação básica, as diretrizes assim dispõem:

A vivência da Educação em Direitos Humanos, nesse nível de ensino, deve ter o cotidiano como referência para analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo. Isso requer o exercício da cidadania ativa de todos/as os/as envolvidos/as com a educação básica. Sendo a cidadania ativa entendida como o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos. Nesse sentido, contribui para a defesa da garantia do direito à educação básica pública, gratuita e laica para todas as pessoas, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria. É possível afirmar que essa garantia é condição para pensar e estruturar a Educação em Direitos Humanos, considerando que a efetividade do acesso às informações possibilita a busca e a ampliação dos direitos. (BRASIL, 2012).

Uma das concepções trazidas pelas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, portanto, é a da educação que visa a mudança e transformação social, fazendo com que o sujeito consiga realizar uma nova interpretação de sua existência, tornando-se livre das violações e dos preconceitos que permeiam o seu ambiente, como por exemplo, as desigualdades, a violência e a discriminação.

Existe, nesse viés, uma demanda de debates teóricos e posicionamentos reflexivos dos sujeitos, sobre sua compreensão pela educação em valores humanísticos e de cidadania. Tais diretrizes sugerem que, com a educação em direitos humanos, os valores sejam resgatados por meio do conhecimento desses direitos. Como resultado, a educação pode gerar melhorias e benefícios ao próprio ensino, de forma que sejam alcançadas as finalidades de formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de tomar parte dos processos político-sociais de seu tempo.

Para Maria Victoria Benevides (2001 apud. MOITINHO, 2016, p.42), a educação em direitos humanos visa essencialmente à criação e à consolidação de uma cultura de respeito à dignidade humana por meio do respeito e da vivência dos valores de liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz. Segundo a autora, a formação desta cultura tem como fundamento ajudar na construção de novas mentalidades, costume, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem dos valores já mencionados, os quais devem ser transformados em práticas democráticas e emancipatórias:

[...] a educação em direitos humanos possui quatro características centrais: i) é uma educação necessariamente voltada para a mudança; ii) é uma educação que trabalha com a inculcação de valores e não apenas instrução, meramente transmissão de conhecimentos; iii) é uma educação de natureza permanente, continuada e global; iv) é uma educação compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional, os educadores e educandos, como sempre afirmou Paulo Freire – o que significaria a formação de um cidadão pronto para exigir que não apenas os seus direitos sejam respeitados, mas que também reconheça e lute pelo respeito dos direitos dos outros. (BENEVIDES, 2001, p.309-310)

Assim sendo, a politização desses valores e procedimentos na educação básica, encaminham possibilidades de se promover, com a educação, geração de benefícios formativos de cidadãos reflexivos e críticos, para o exercício do seu protagonismo nos processos político-sociais e em defesa dos interesses individuais e da coletividade.

Pensar na formação para a educação em direitos humanos é diminuir a distância entre o discurso e a prática desses no cotidiano da escola. Segundo Candau, a educação em direitos humanos é compreendida à luz de três dimensões: a consciência e formação de sujeitos de direitos, o processo de “empoderamento” dos educandos e o “educar para o nunca mais” (CANDAU, 2007, p. 405). Ao nosso ver, enquanto profissionais da Educação, é mais que necessária uma transformação na construção de uma sociedade com valores democráticos e que defenda seus direitos e dos outros aliado o exercício da alteridade equitativa.

Rememorando que a função social da escola enriquece pela mediação das ações pedagógicas, mediante as problematizações diagnosticadas e nas buscas coletivas de soluções, nos move interrogar, tirar dúvidas diante dos fatos, buscar respostas aos conhecimentos cognitivos e de ordem cultural, com a interlocução ativa e concreta com os diversos sujeitos, reafirmando-nos na educação como cidadãs e cidadãos. Para Juarez Tarcísio Dayrell (1996, p. 1), falar sobre a função social da escola significa debater o “papel dos sujeitos na trama que a constitui, enquanto instituição”. Dayrell está colocando um debate que transcende uma avaliação técnica dos institutos que compõem as escolas e também se afasta, como ele mesmo coloca, dos determinismos macroestruturais que agem sobre elas. Esta pesquisa já se coloca convergente a este entendimento quando compreende que há reciprocidade entre as instituições, mas, mais que isso, quando compreende a formação de alunos e alunas como a formação de cidadãos e cidadãs.

Retomando a ideia de Arendt (2006, p. 329), quando ocorre a perda de direitos, passa a existir uma ameaça à vida pois, não havendo ninguém para reclamá-los, tampouco alguém perceberia sua ausência no mundo. Mobilizando a necessidade de lutar pelo direito a ter direitos, ou seja, pela cidadania. (COSTA, 2013, p.68-69)

Concordamos com Carvalho (2004, p. 437), quando afirma que “existe uma ênfase

discursiva em relação à proclamação dos ideais da cidadania e da igualdade, mas na verdade, o que se percebe é como o caráter ideológico neoliberal permeia a educação, exigindo que responda muito mais ao mercado de trabalho, do que para seu potencial social e público”.

No que diz respeito a este debate, encontra-se no texto das Diretrizes Nacionais o seguinte:

Apesar da existência de normativas que determinam o caráter geral dessa educação, expressas em documentos nacionais e internacionais dos quais o País é signatário, é imprescindível, para a sua efetivação, a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, contribuindo para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania. Uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência. (BRASIL, 2012)

Conforme enuncia Dallari (2004, p.14), “a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do Governo de seu povo”, ficando estabelecido socialmente a hierarquização do poder, não deixando sua caracterização em que o mais fraco se submete sempre a soberania do detentor do poder seja em sociedade, comunidade escolar e vida familiar, ainda que a realidade educacional se mostre contrária. É importante destacar o que traz os REDH-BRASIL:

O que se convencionou chamar a “direitos humanos”, são exatamente os direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos. São os direitos que possuímos não porque o Estado assim decidiu, através de suas leis, ou porque nós mesmos assim o fizemos, por intermédio dos acordos. Direitos humanos, por mais pleonástico que isso possa parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de sermos humanos. (2008, p. 16)

Nesse sentido, na concepção humanista moderna, os indivíduos se diferenciam. Sua existência precede a sua essência, tanto em situações de vida como nas interações sociais. Com a práxis na educação, adquirimos autonomia e buscamos apoio no método científico para interpretarmos nossas investigações do acesso aos aspectos empíricos da vida humana. Com a cientificidade na própria pedagogia, intermediada nas instituições de ensino, as práticas pedagógicas põem no palco a atividade, as experiências, a vida, os interesses dos educandos, a espontaneidade, a liberdade, etc. Aprende-se com a vida, mas também com a teoria científica, com a pesquisa, com o diálogo e com a escuta de si e do outro.

Na proposta trazida pelas Diretrizes Nacionais, esta vivência prática pode se dar, por exemplo, das seguintes formas:

- construir normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes;
- discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição dos rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outros;
- trazer para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las;

- tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar;

Conforme Candau (2012), a expressão “educação em direitos humanos” tem sido objeto de muitos debates, mas ainda restrito no campo da prática educacional. É preciso ousar projeções para o centro de debates na escola. Existem diferentes concepções que disputam sentidos e ênfases conceituais e políticas (CANDAU; SACAVINO, 2010), algumas são centradas fundamentalmente na perspectiva da igualdade e da diferença enquanto um direito humano universal, sem considerar os aspectos da historicidade individual, sua cultura e a política na qual se estabelece enquanto ser social.

De certa forma, há uma fragilidade na construção da cultura da educação em direitos humanos, no que tange às políticas públicas, à formação de educadores e às práticas pedagógicas. No plano teórico, essa questão foi sendo articulada e conquistada pensando em promover a qualidade na educação com afirmação da justiça, da democracia e do reconhecimento da diversidade na sociedade brasileira. Muitas das vezes não se articulam no campo das ações pedagógicas, o que já é comprovado em dados de pesquisas educacionais nas academias das Instituições de Ensino Superior.

Com isso, a concepção de educação em direitos humanos pode ser pensada como um processo complexo e desafiante de construção e reconstrução de saberes sobre a formação humana e acadêmica envolvendo a diversidade dos sujeitos envolvidos nesse processo educacional, sobretudo os das classes populares ou os que apresentam privação de dignidade e direitos humanos.

3.2 Educar em Direitos Humanos na concepção e nos princípios do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Mediante o contexto até aqui exposto, a educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional e demais elementos, para quem se envolve no processo ensino-aprendizagem. Por certo, à medida que os Direitos Humanos foram debatidos e incorporados pelo governo de estado para a educação, como políticas públicas universais, democratizou-se a inclusão da temática enquanto conteúdo transversal. Entre outros, são objetivos do Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos:

- [...] enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; propor a transversalidade da Educação em Direitos Humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEHDH nos mais diversos setores

(Educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, entre outros direitos); orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos (PNEDH, 2006, p. 185).

Considerando a dimensão de toda legislação constitucional e universal, é importante nos atentarmos principalmente aos artigos que visam assegurar o direito à educação a todos(as), define-se no Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (2013):

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

I- Dignidade humana;

II- Igualdade de direitos;

III- Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;

IV- Laicidade do Estado;

V- Democracia na educação;

VI- Transversalidade, vivência e globalidade;

VII- Sustentabilidade socioambiental.

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos projetos Político-Pedagógico (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI); dos materiais didáticos e pedagógicos; da gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Nesse sentido toda comunidade escolar deve estabelecer um vínculo participativo e ativo para que a cultura dos direitos humanos se integre as diretrizes curriculares municipais para a educação básica. Reconhecemos a escola e a educação, como um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional educativa e pedagógica para vivências dos direitos humanos que deverão ocorrer de forma transversal, englobando diversos aspectos de toda comunidade escolar e da sociedade. De acordo com a autora Aida Monteiro (2008):

O estabelecimento de um Plano Nacional atribuiu ao Estado brasileiro um instrumento orientador para as políticas públicas de Educação em Direitos Humanos e para as ações induzidas e apoiadas pelo Governo. É importante ressaltar que, no ano das comemorações do 60º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Brasil respondeu ao chamamento para a organização de processos de Educação com o reconhecimento da Educação em Direitos Humanos como um programa de Governo oficialmente reconhecido (MONTEIRO, 2008, p. 31, apud COSTA, 2013, p.84).

Toda relação conjunta, com estudantes, a família e com o Estado, são responsáveis por uma educação digna e justa para o ser humano. O PNEDH de 2013 aponta que a educação deve ocorrer em parceria com a comunidade escolar, local, regional e social, como também previsto nas diretrizes para a educação municipal de Uberlândia.

Independente se a educação acontece na instituição pública ou privada, gestores e

professores, devem por dever e direito apropriar-se e até rever seus saberes políticos e pedagógicos relativos à inclusão da Educação em Direitos Humanos para a Diversidade Humana, da formação básica a formação na academia e demais espaços formativos.

Entende-se, portanto que a Educação em Direitos Humanos visa contemplar o desenvolvimento global dos estudantes, fazendo parte do direito ao ensino-aprendizagem, por uma nova abordagem didática, o que está para além da mera aprendizagem disciplinar.

E é nesse movimento dinâmico, reflexivo, de debates, de relação colaborativa, mediadora e transformadora entre educadores e educandos, no cenário educacional que pensamos a formação humana e as aprendizagens globais da diversidade de indivíduos, que não cessam em si mesmos. Cabendo a escola ser o segundo ambiente responsável, para que esse sujeito continue construindo sua formação educacional, junto aos demais protagonistas da coletividade escolar. Consoante ao PNEDH, a Educação em Direitos Humanos deve ser promovida em três dimensões, quando se pretende um futuro com mais dignidade e direitos humanos para todas os seres humanos:

- a) conhecimentos e habilidade: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana;
- b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;
- c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (PNEDH, 2006, p. 23 apud COSTA, 2013, p.75)

Em síntese, todo processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Em conformidade com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos PNEDH:

Muitas práticas educativas não formais enfatizam a reflexão e o conhecimento das pessoas e grupos sobre os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Também estimulam os grupos e as comunidades a se organizarem e proporem interlocução com as autoridades públicas, principalmente no que se refere ao encaminhamento das suas principais reivindicações e à formulação de propostas para as políticas públicas (PNEDH, 2013).

Isso pressupõe, o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que assim, suas aprendizagens cognitiva, social e principalmente humanas, sejam avaliadas numa concepção mais paradigmática exigida para o momento atual. Cabendo a escola ser o segundo ambiente responsável, para que esse sujeito continue construindo sua formação educacional e cidadã,

junto aos demais protagonistas da coletividade escolar.

3.3 Educação em Direitos Humanos: Dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) aos Temas Contemporâneos Transversais (2019)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, desde 1997, os eixos são de obrigatoriedade de serem trabalhados na Educação Básica (...). Creio eu que merece por parte dos supervisores e coordenadores (equipe pedagógica), junto com os professores planejarem com esse assunto (direitos humanos) e outras abordagens que devem ser discutidas em aula. (Gandhi)

Reconhecemos que a escola é um espaço fundamental para o exercício da formação democrática, cidadã, ativa, crítica e emancipatória em suas respectivas comunidades. Recordamos que os PCN's, elaborados na década de 1990 e que priorizaram o respeito e a diversidade cultural, traduzindo-se em conquista para área, são “um documento que apontava a concepção de história sócio-cultural e o mundo do trabalho. Comprometendo-se com a formação de uma cidadania democrática que influenciou a revisão de currículos nos estados e municípios”. (BITTENCOURT, 2018 apud DCMsU, 2020, p. 292).

Nesse sentido, a RMEU (2018-2019), mais uma vez, convidou seus profissionais da educação a participarem da sua revisão curricular de forma a contemplar, tanto o que está proposto nos PCN's como o que está nos TCTs, referenciando e orientando as formações do público dessa rede.

Por isso, destacamos a importância do tema transversal Educação em Direitos Humanos como uma função a ser desenvolvida pela escola, com o público das modalidades educativas atendidas, para constituição da cidadania participativa e ativa desses sujeitos. “Os direitos humanos, sem dúvida, precisam ser abordados no espaço escolar por todos os docentes, em ações contínuas e eficientes. Esta perspectiva pode se mostrar frutífera na direção de uma realidade mais justa e igualitária, na qual a prática do respeito à diversidade seja a regra”. (FERREIRA, s/a, p.81)

Nota-se esperada variação entre os discursos do senso comum, dos políticos e das produções científicas, ao se referirem ao que está proposto na íntegra da BNCC. O que não deixa de ser um agravante para a sua materialização dentro da sala de aula das escolas e pode resultar em práticas desconectadas das problemáticas da realidade.

Em síntese, na BNCC (p.19, 2017), está registrado que nesta se busca “a construção da cidadania e formação de atitudes e valores”, sendo que os eixos integradores, Temas Contemporâneos Transversais (TCT's), vão contribuir “para valorizar sua importância e dar

significado e relevância aos conteúdos escolares”. Apontaremos alguns pontos relevantes dos TCTs (2019, p.19) a contribuírem com o direito de ensinar e aprender na educação básica, tendo em vista que a efetivação da educação escolar com novas abordagens e estratégias traz contribuições significativas para construção da cidadania participativa e ativa dos estudantes para a vida em sociedade. O que requisita dos protagonistas da educação, novos olhares, reflexões e posicionamentos ao elaborarem suas diretrizes curriculares, seus planejamentos e planos de ensino para as práticas educativas e pedagógicas para a diversidade de estudantes. Salienta-se tais estratégias para os processos formativos que:

1. Permitem a efetiva educação para a vida em sociedade;
2. Aprendizagem da gestão de conflitos;
3. Contribui para eliminar, progressivamente, as desigualdades econômicas acompanhadas da discriminação individual e social;
4. Contribui para que a educação escolar se efetive como uma estratégia eficaz na construção da cidadania do estudante e da participação ativa da vida em sociedade, e não um fim em si mesmo;
5. Conferir aos conteúdos um significado maior, classificando-os de fato como Temas Contemporâneos Transversais. (TCTs, 2019, p.19)

Dessa maneira, buscamos nos Temas Contemporâneos Transversais (2019), em específico da Cidadania e Civismo, a relevância de dois subtemas para esse estudo: a Educação em Direitos Humanos e os Direitos da Criança e do Adolescente, eixos que trabalhamos de acordo com suas especificidades, tratando-os de maneira contextualizada (BRASIL, 2017, p.14). Observamos cada ponto a nível municipal no documento (PAPAE-2020), ainda que de forma fragilizada e fragmentada como unidades temáticas e objetivos de conhecimento na matriz das disciplinas escolares, e ainda que também aparecem superficialmente como conteúdos e habilidades em livros didáticos de cada ano escolar.

Destaca-se nos TCTs (2019, p. 14) que os estudantes têm direito a uma formação que os possibilite interagir de forma ativa com a vida social e com o mundo do qual fazem parte. A incorporação desses assuntos no currículo da educação contribui para que os conteúdos científicos (também essenciais) se integrem aos conteúdos sociais e políticos.

Desse modo, as temáticas transversais devem ser desenvolvidas com os estudantes nas escolas, atravessando as diversas disciplinas do currículo, por certo, numa abordagem intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, sem que tenhamos que criar uma disciplina para tal. Possibilidades didático pedagógicas podem facilitar a abordagem dos TCTs, podendo integrar diferentes meios de organizações curriculares, o que envolve complexidades ainda pouco exploradas pelos profissionais da educação básica, sendo:

O trabalho intradisciplinar pressupõe a abordagem dos conteúdos relacionados aos temas contemporâneos de forma integrada a cada componente curricular. Não se

trata, portanto, de abordar o tema paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos Temas Contemporâneos Transversais. Por sua vez, a interdisciplinaridade implica um diálogo entre os campos dos saberes, em que cada componente acolhe as contribuições dos outros, ou seja, há uma interação entre eles. Nesse pressuposto, um TCT pode ser trabalhado envolvendo dois ou mais componentes curriculares.

A abordagem transdisciplinar contribui para que o conhecimento construído extrapole o conteúdo escolar, uma vez que favorece a flexibilização das barreiras que possam existir entre as diversas áreas do conhecimento, possibilitando a abertura para a articulação entre elas. Essa abordagem contribui para reduzir a fragmentação do conhecimento ao mesmo tempo em que busca compreender os múltiplos e complexos elementos da realidade que afetam a vida em sociedade. (TCTs, 2019, pp. 18-19)

Conforme apontado (2019, p. 15), a BNCC não deve ser vista como um documento que substitui as orientações contidas nos PCNs de 1998, mas sim, como um documento de desdobramentos que orienta o processo de revisão curricular perante as legislações vigentes¹⁶ que vão se alterando conforme transformações da sociedade e mudanças governamentais, ainda que a sociedade pouco se transforme. Fato esse que não deixa de ser um dificultador para a consolidação de políticas públicas concisas e referendadas qualitativamente, que de certa forma apontam pretensões significativas para a qualidade da educação e sociedade. É evidente que o mesmo ocorreu com o documento orientador para a RME, com as Diretrizes Curriculares do Município de Uberlândia e com outros documentos que a antecedem, mas, que também sofrem alterações e consequências na educação municipal por mudanças governamentais do município.

Cabe repensarmos que modificar documentos e legislações e promover discursos incisivos, no entanto, não ocasiona transformações na educação. Temos que nos colocar à disposição individual e coletiva para que novas ações e projetos se consolidem verdadeiramente e modifiquem a realidade da vida das pessoas nas escolas e na sociedade. Por isso, a iniciativa de pensar e elaborar um roteiro de intervenção pedagógica para a classe escolar da educação básica do ensino fundamental com base nas matrizes curriculares e incluindo a temática transversal educação em direitos humanos é o nosso objetivo final.

3.4 Novas abordagens para as práticas com a Temática Transversal Educação em Direitos Humanos

Trata-se nesse tópico, de orientações até atitudes educativas e pedagógicas que visam

¹⁶ A exemplo das alterações decorrentes da Emenda Constitucional N° 59 (2009) e as alterações da LDB (Lei 9.394/1996, Art. 26 § 7º, 2º edição atualizada em 2018) e o caso da Lei N° 12.796/2013.

humanizar, respeitar a dignidade humana e tratar com justiça e equidade a singularidade e pluralidade dos indivíduos e, ainda, vivenciá-las no cotidiano da escola, solicitando iniciativas dos docentes e a transformação emancipatória do “eu” e do “nós”, que se conscientiza por todos em construção com a vivência social, política e cultural.

Uma nova forma de complementar as práticas educativas, seria conduzir as práticas humanizadoras e emancipatórias pela abordagem metodológica interdisciplinar ainda pouco explorada dentro das escolas:

A prática interdisciplinar é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários. Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente. De qualquer forma, esse percurso é promovido a partir da seleção de temas entre eles o tema dos direitos humanos, recomendados para serem abordados ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares com os quais guardam intensa ou relativa relação temática, em função de prescrição definida pelos órgãos do sistema educativo ou pela comunidade educacional, respeitadas as características próprias da etapa da Educação Básica que a justifica. (DCNs, 2013, p.29)

De acordo com análise crítica feita por LAUREANO (2007, p. 104), a ideia de emancipação se caracteriza pela oposição ao conhecimento regulador burguês do século XX, em que a ciência moderna passa a se constituir com a fonte hegemônica de produção de conhecimento. “É esta a situação em que nos encontramos e é dela que urge sair. E o caminho não pode ser se não o de reavaliar o conhecimento-emancipação e conceder-lhe a primazia sobre o conhecimento-regulação”. (SANTOS, 2001, p. 79)

Há de considerarmos a relevância da nossa responsabilidade humana, social, política, cultural e epistemológica com os diversos princípios para a qualidade da educação básica brasileira, ainda que pela solidariedade e emancipação humana. O Conselho Nacional de Educação (CNE) abordou amplamente sobre a transversalidade para práticas educativas ao gestar saberes e conhecimentos, no Parecer N° 7, de 7 de abril de 2010:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (CNE/CEB, 2010, p. 24)

Acrescidas a estas, o CNE ainda estabeleceu “diretrizes específicas para os alguns

temas contemporâneos que afetam a vida humana”, sendo estas:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Resolução CNE/CP N° 1/2004;
- Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - Resolução CNE/CP N° 1/2012;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – Resolução CNE/CP N° 2/2012.

Seguramente, há a necessidade de criar escutas, diálogos e condições para realizarmos a práxis: ação-reflexão-ação, que segundo André (2001) e Fontana (2002, p.59):

É extremamente importante que ele (o professor) aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a solucionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. E nesse particular os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcados pela urgência e incerteza.

Paulo Freire (1996, p.9) nos orienta que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”. Em síntese, ensinar é compartilhar e respeitar os diferentes jeitos e modos de ser, ver e abrir aos outros e ao mundo que nos envolve; dialogar é ir ao encontro do mundo dos educandos.

A partir de uma leitura crítica acerca da alienação que nos perpassa, se a emancipação está ligada a libertação, nosso posicionamento político indica possibilidades para desenvolvermos ações voltadas para o âmbito da educação, com propósitos de mudanças aos que se encontram em condições de exploração e exclusão destes processos a que disponho, sem que seja pela prática fragmentada de ensino.

Ora, a práxis inaugura, para o exercício da docência, atitudes desejáveis à medida que contextualizamos a teoria e a prática. Um ofício consciente de que todos os seres humanos possuem direitos e dignidade humanos, na condição de valor, exige o reconhecimento do respeito à pessoa humana e, assim, os profissionais da Educação poderão dar sentido à prática da Educação em Direitos Humanos, (COSTA, 2013, p.113). Corroboramos com “[...] nesse sentido, a formação de educadores que estejam aptos a trabalhar a Educação em Direitos Humanos, é o primeiro passo para a sua implantação. Ela deve passar pelo aprendizado dos conteúdos específicos de direitos humanos, mas deve especialmente estar relacionado à coerência das ações e atitudes tomadas no dia-a-dia” (TAVARES, 2008, p. 487). É certo que ocorrerão entraves e desafios para formação nesta

temática transversal, ficando livre ao protagonismo profissional contextualizá-la na sua ação educativa e pedagógica.

4 A EDUCAÇÃO BÁSICA REFERENTE À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Assim, a compreensão e o conceito de direitos humanos são desafios que estão postos à formação docentes e dos demais profissionais da Educação e a sua inserção nos vários âmbitos do saber requer a compreensão do seu significado e da sua práxis. (COSTA, 2013)

Enquanto política pública, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006, p. 38) enfatiza que na Educação superior deve ser incluída a temática dos direitos humanos, seja nas disciplinas obrigatórias, ou nas optativas para que, assim, os docentes estejam preparados para trabalhar com a temática dos Direitos Humanos. De acordo com Costa, (p. 80, 2013), o PNEDH propõe ações programáticas para fomentar e apoiar, por meio de editais públicos, programas, projetos e ações das Instituições de Educação Superior voltadas para a Educação em Direitos Humanos. A autora Costa (2013), citando Bambrosio, em seus estudos aponta que a Educação em Direitos Humanos na América Latina tenha quase trinta anos de existência. Sendo que em nossa Secretaria municipal de Educação introduziram o tema da Educação em Direitos Humanos em suas atividades de formação, em período bastante restrito nos meados de 2013 e no entanto, essa introdução, tanto na formação inicial da educação básica, como na formação inicial, continuada e acadêmica de professores/as é ainda tímida. (SACAVINO, 2011, p. 219). Nesse sentido, o Programa mostra a necessidade de incluir Educação em Direitos Humanos em diferentes cursos de Graduação, de Pós-Graduação e de extensão universitária.

[...] solicitar às agências de fomento a criação de linhas de apoio à pesquisa, ao ensino e à extensão na área de Educação em Direitos Humanos. [...] incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a Educação em Direitos Humanos nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, PNEDH, 2006, p. 39-40).

Em concordância com o Plano, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos também prevê ações visando o preparo do docente para trabalhar com tal temática que:

Inclua a temática da Educação em Direitos Humanos nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Graduação [...] incentive o desenvolvimento de cursos de Graduação, de formação continuada e programas de Pós-Graduação em Direitos Humanos. [...] Fomente núcleos de pesquisa de Educação em Direitos Humanos em instituições de Ensino Superior e escolas públicas e privadas, estruturando-as com equipamentos e materiais didáticos (BRASIL. PNDH-3, 2006, p. 194-196). Ainda, o

PNDH-3 trata a Educação não formal como um espaço possível para a Educação em Direitos Humanos e orienta para o fato de que é imprescindível que, nos programas de capacitação de lideranças comunitárias e nos programas de qualificação profissional, sejam feitas discussões pautadas pelos princípios de emancipação e autonomia. (COSTA, 2013, p.80-81)

Pretendemos, com nossos estudos, que seja perceptível o princípio da dignidade humana ao colocar o ser humano e seus direitos como centro das ações para a educação básica. Cabe a nós, portanto, apropriar-nos da organização política e social provinda de diferentes atores históricos, sociais e culturais para, assim, provocar e promover a constituição e reconstituição constante de um grupo social favorecido, ou não, de uma cultura universal dos direitos humanos.

Conforme estudos de Costa (2013) em relação à formação docente, consta no Programa, a exigência de formação inicial e continuada em direitos humanos. A Diretriz 19 do PNDH-3 estabelece o "fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de Educação Básica, nas instituições de Ensino Superior e nas instituições formadoras" (BRASIL, PNDH-3, p. 191).

Nessa direção, pode-se ressaltar uma de suas ações programáticas: PNEDH. Nesse documento, a Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

a) apreensão de conhecimentos historicamente construído sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressam a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; (p.75) b) Promover a inserção da Educação em Direitos Humanos nos processos de formação inicial e continuada de todos os profissionais da Educação, que atuam nas redes de ensino e nas unidades responsáveis por execução de medidas socioeducativas (BRASIL, PNEDH, 2006, p. 155 apud COSTA, 2013, p.79)

Com efeito, a educação é um processo de construção e reconstrução de saberes da formação humana e acadêmica para e com a diversidade dos sujeitos envolvidos nesse processo educacional, sobretudo os das classes populares ou que apresentem privação de dignidade humana, e dos direitos humanos. Para Morais (1998, p.20) os Direitos Humanos “colocam-se como uma das previsões absolutamente necessárias a todas as constituições, no sentido de consagrar o respeito à dignidade humana, garantir a limitação de poder e visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana”.

Podemos buscar em Vygotsky (1984) “elementos para pensar a educação em direitos humanos, pois ele relaciona o desenvolvimento cognitivo do aluno ao contexto social e

cultural”. Por essa concepção pedagógica, coube ao professor estabelecer conexões e mediações entre “os conceitos científicos e o cotidiano, respaldado nos princípios dos direitos humanos, mediando o conhecimento num processo de descoberta, produção, troca e cooperação”, conforme Zluhan e Raitz (2014). Segundo Libâneo (1985), o trabalho docente na escola requer um esforço de juntar a teoria e a pesquisa à prática dos professores, de modo que esta traduz a crítica em respostas necessárias à democratização da cidadania na escola pública, em mediação com os discentes. Assim, destacamos:

[...] c) a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como a reparação das violações (BRASIL, PNEDH 2006, p. 25).

Essas vivências democráticas favorecem a educação em direitos humanos com a pluralidade, respeitando a diversidade e promovendo possibilidades de dignidade humana, mesmo em meio a complexidade que abrange toda situação de vivência humana. De acordo com Gadotti (2003), é necessário “desenvolver um pensamento holístico, consciente, a educação se confunde com o próprio processo de humanização”, sendo urgente repensá-la:

A escola perdeu seu sentido de humanização quando ela virou mercadoria, quando deixou de ser o lugar onde a gente aprende a ser gente, para tornar-se o lugar onde as crianças e os jovens vão aprender a competir no mercado. A educação, para ser transformadora, emancipadora precisa estar centrada na vida, ao contrário da educação neoliberal que está centrada na competitividade sem solidariedade. Para ser emancipadora a educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade. (GADOTTI, 2003, p.72)

O PNEDH se apresenta à sociedade brasileira como um documento que orienta e promove ações educativas em direitos humanos, pautado em um processo de construção e formação de cidadãos conscientes da sua importância histórica para a nossa sociedade e, portanto, sabedores de seus direitos e deveres. Essa tomada de consciência deve acontecer desde a infância e deve priorizar pessoas e grupos excluídos pela nossa sociedade. Nesses aspectos, a Educação é compreendida (PNEDH 2006, p. 25) “como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos”. (COSTA, 2013)

Concordamos com Carvalho et al. (2004, p. 437), quando afirmam que “existe uma ênfase discursiva em relação à proclamação dos ideais da cidadania e da igualdade, mas na verdade, o que se percebe é como o caráter ideológico neoliberal permeia a educação, exigindo que responda muito mais ao mercado de trabalho, do que para seu potencial social e público”. Ao refletirmos com os autores, identificamos que há condições para que toda escola se configure como garantia de acesso e permanência do discente nesta instituição, quando em

sua prática pedagógica, há articulação da temática da educação em direitos humanos. Entrecruzando a análise, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos entende que a Educação em Direitos Humanos é uma prática que possibilita a afirmação de valores e atitudes e demonstrem o respeito à dignidade humana, por meio de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados, com a análise dos dados sobre as práticas dos profissionais e resultados com os estudantes da Educação. (COSTA, 2013, p. 118). De acordo com Gadotti:

Todo projeto político-pedagógico supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (1994, p.579)

Por isso, a autonomia e a gestão democrática da escola são exigências que viabilizam o projeto político-pedagógico, a fim de provocar uma mudança de mentalidade de pais, mães, alunos, alunas, professores e funcionários em consciência de responsabilidades. Esses sujeitos assumem seus papéis na construção deste projeto cultural com a escola, sempre considerando que, nos dias de hoje, temos um cenário marcado pela diversidade e pelas diferenças, que demarcam processos de contradições e de violações de direitos.

Conforme Tavares (2012), “para que a educação em direitos humanos se concretize, o educador não pode permanecer no seu papel de mero transmissor de conteúdo, de executor de seu plano, rompendo de si características da teoria tradicional, assumindo alguns procedimentos no seu fazer pedagógico”, é de salientar que, educar em direitos humanos exige que o docente:

- a) acredite no que faz, pois sem a convicção de que o respeito aos direitos humanos é fundamental para todos, não possível despertar os mesmos sentimentos nos demais;
- b) eduque com o exemplo, porque de nada adianta ter um discurso desconectado da prática ou ser incoerente exigido das demais determinadas atitudes que a própria pessoa não cumpre;
- c) desenvolva uma consciência crítica com relação à realidade e um compromisso com as transformações sociais, já que o propósito desse tipo de educação é formar sujeitos ativos que lutam pelo respeito de todos.

Para Zluhan e Raitz (2014), é fundamental que, ao educador seja oportunizado participar de curso de formação inicial e continuada voltados para a difusão dos ideais e valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania como eixos norteadores de toda e qualquer prática escolar e para com toda comunidade escolar. Elaborando uma nova cultura,

com princípios dos direitos humanos, é possível sensibilizar-se, indignar-se, comprometer-se e atuar perante as práticas sociais. Giroux (1997) sugere que o professor, como “intelectual transformador”, deve tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico e, com essa postura política, buscar a promoção de mudanças sociais, sendo objetivos da função social da escola.

A implantação de um processo de gestão democrática na escola pública se dá por algumas razões. Segundo Gadotti e Romão (2001),

1º) A escola deve formar para a cidadania, e a escola é um ambiente que pode possibilitar esse aprendizado da democracia e está a serviço da comunidade que a mantém.

2º) À gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, isto é, o seu ensino, pela participação na gestão democrática da escola o conhecimento do funcionamento e o conhecimento mútuo, aproximará as necessidades mais específicas dos discentes aos docentes, o que exige educarmos para a cidadania. Os autores destacam que Cidadania e autonomia são hoje duas categorias estratégicas de construção de uma sociedade melhor em torno das quais há frequentemente consenso, a escola cidadã surge como resposta à burocratização do sistema de ensino e à sua ineficiência. E ainda, pode-se dizer que cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia. Não há cidadania sem democracia (Gadotti e Romão, 2001, p.38).

Ambas, ainda de acordo com esses autores, fundamentam-se em três direitos que merecem destaque: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc. e os direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos etc. (2001, pp.38-39).

Sabemos que é importante nos atentarmos ao conceito de cidadania pela sua concepção plena: aquela que mobiliza a sociedade para objetivos comuns, para a conquista dos direitos acima citados e que devem ser garantidos pelo Estado, não na sua composição e atuação estatal. Segundo Fester (p. 12, s/a), essa cidadania é sinônimo de participação social através da vigência integral dos direitos humanos, o que para Goergen (p.730, 2013), encontra-se na conjuntura determinadas “noções de democracia, política, sociedade e cidadania, e seus eixos referentes à igualdade, ao cumprimento da lei e à participação política” e, ao pensarmos uma educação democrática escolar, visamos esse “novo modelo de cidadania participativa que tem por objetivo a construção de uma sociedade mais digna e justa. Segundo, pela garantia de oferta e acesso à educação de qualidade para todos sob a responsabilidade do Estado”.

O acesso à educação é o principal direito do ser humano como ser social, e nela se amplia seu acesso cultural. Portanto, não existe uma forma teórica de ensinar a democracia, mas vivê-la e experimentá-la para que tornemos a vida de todos mais humanizada. A democratização da sociedade exige informação e conhecimento, interpretação e consciência

de como a educação e sociedade é composta e redimensionada ao longo da sua história social, política e cultural.

As Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH) destacam princípios que norteiam uma educação mais democrática, e que são definidos também no PNEDH, chamando nossa atenção para a importância de alicerçar Projetos Político-Pedagógicos nos princípios, valores e objetivos da EDH, para as instituições de ensino.

Tais projetos, para essa modalidade de ensino, devem levar em consideração que a escola de educação básica é um espaço privilegiado de formação pelas contribuições que possibilitam o desenvolvimento do ser humano. Tendo em vista que a socialização e a apreensão de determinados conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade podem ser efetivadas na ambiência da educação básica por meio de suas diferentes modalidades e múltiplas dimensionalidades, tais como educação de jovens e adultos, educação no campo, educação indígena, educação quilombola, educação étnico-racial, educação em sexualidade, educação ambiental, educação especial, dentre outras. (DNEDH, 2013, p.47)

Concordamos com as DNEDH (2013) e reconhecemos a importância de novas metodologias de ensino na educação básica; estes são desafios a serem enfrentados no âmbito legal e prático das políticas educacionais brasileiras, e que talvez obstaculizam a concretização da educação em direitos humanos. Tais desafios precisam ser enfrentados coletivamente para a garantia de uma educação de qualidade social que possibilite a inclusão e permanência dos/as estudantes com resultados positivos no ambiente educacional e na sociedade, quando assentada na perspectiva da EDH.

Do ponto de vista documental, as DNE explicitam, em seu artigo 6º, que a Educação em Direitos Humanos deve estar contemplada, de forma transversal, nos documentos constitutivos e orientadores do funcionamento escolar, a saber: Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e demais documentos, mas, principalmente nas ações educativas e pedagógicas, enquanto um projeto cultural de intervenção para a prática na sala de aula com os estudantes, principalmente da educação básica.

Conforme as DNEDH (2013) é necessário que o Projeto Político Pedagógico das escolas contemple estratégias como:

- 1) incentivar o trabalho colaborativo, em que o diálogo indicará os caminhos para construção das relações;
- 2) estimular a curiosidade e o espírito investigativo sobre determinado problema ou contexto, de tal forma a possibilitar ao aluno um encontro com a realidade e se for o caso, sua transformação;
- 3) selecionar conteúdos que contribuam para o aperfeiçoamento da capacidade de observar, apreender e estabelecer relações entre as transformações que ocorrem e o contexto em que está inserido;
- 4) tornar transdisciplinar a abordagem do conjunto de conteúdos de modo que o aluno enriqueça a visão de conjunto das diversas inter-relações existentes sem descuidar da dimensão histórica;

- 5) dar a esse ensino uma dimensão mais humana e social sem perder sua especificidade;
- 6) construir uma metodologia capaz de oferecer condições para se implementarem práticas educativas que possam ser vivenciadas no cotidiano escolar dentro de uma perspectiva de construção do conhecimento e que estimulem a criatividade dos discentes e até mesmo dos docentes. (DNEDH, (2013, p.51)

4.1 Educação em Direitos Humanos com a Diversidade na Escola e Sociedade

Partimos do pressuposto que vivemos numa era de desconstrução de valores e direitos humanos, e a implementação necessária dos referenciais curriculares da educação em direitos humanos vive um momento importante, que esperamos consolidá-los na educação pública e básica.

Visando ampliar debates desses no campo educacional, com novas perspectivas de ensino e aprendizagem para os sujeitos de direitos e deveres, buscamos assegurar uma educação com formação humana partilhada de valores comuns e de vivências cidadãs e democráticas universais, reconhecendo e respeitando a diversidade, identificada nos nossos cenários educacionais.

Uma garantia prevista na nossa Constituição Federal (1988), tanto em seu artigo 3º, inciso IV como no artigo 205, declara a educação como um direito de todos, devendo ela garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu exercício de cidadania e a qualificação para o trabalho, sendo um dos seus objetivos fundamentais promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

“O direito à educação não se resume ao acesso à escola, caso esse direito não seja vivenciado plenamente, se a escola não der ao indivíduo informações, conhecimentos e domínio de técnicas imprescindíveis à compreensão do mundo que o rodeia, desenvolvendo nele o senso crítico que o levará a uma ação transformadora da sociedade”. (DNEDH, 2013, p.51). Dessa forma, a EDH tem princípio de democratização e cidadania para a diversidade.

A autora Piovesan (2006, p. 24) expressa na mesma perspectiva a postura de diversos juristas e cientistas sociais:

A efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, enquanto vítimas preferenciais da exclusão. Isto é. A implementação dos direitos humanos requer a universalidade e indivisibilidade desses direitos, acrescidos do valor da diversidade (...). Ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial.

É de referir ao tratarmos da educação em direitos humanos, que a educação para a diversidade, diz respeito a todos, “formando sujeitos de direitos a partir do reconhecimento de

suas especificidades de gênero, raça, etnia, territorialidade, etapa de vida, orientação sexual, opção religiosa, características sensório-motoras, aspectos psicológicos, de classe social, entre outras” (HADDAD, 2004 apud CANDAU, p. 725, 2012). Contudo, todos deveriam ser chamados de “alunos de inclusão”. Segundo Haddad (2008 apud IVONE SANTOS, p.18, 2008) “[...] o benefício da inclusão não é apenas para crianças com deficiência, é efetivamente para toda a comunidade, porque o ambiente escolar sofre um impacto no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado.”

Na escola do século XXI, é possível perceber que a heterogeneidade está presente, ou seja, os alunos que lá estão são muito diferentes dos das décadas passadas, pois a escola atualmente é composta por grupos muito diferentes, tais como: sociais, econômicos, religiosos, culturais, de gênero, étnicos, com necessidades especiais, etc, uma diversidade que se constitui a “uma teia em que a educação em direitos humanos se configura como um componente básico do direitos à educação” (CANDAU, p. 725, 2012).

À escola cabe a responsabilidade de atender às diferenças, portanto, frisamos mais uma vez que, para haver qualidade na educação, é necessário assegurar uma educação que se preocupe em atender a diversidade (IVONE SANTOS, p. 18, 2008), um contexto atual que nos emerge “a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e a valorização das diferenças culturais nos contextos escolares” (CANDAU, p. 235, 2012).

Em conformidade com Santos (2003, p. 462 apud COSTA, 2013), a articulação entre igualdade e diferença é o novo imperativo para a compreensão moderna dos direitos humanos, e a questão central para essa discussão está em como trabalhar a igualdade na diferença, “pois temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”, uma complexidade humana que nos perpassa a tal compreensão.

Logo, identificamos nas DCMs (2020, p.355) que o termo “Diversidade” aparece nas competências específicas de Literatura e Linguagem, com indícios da educação em direitos humanos.

Para Ralph Linton (1893-1953) e Abram Kardiner (1891-1981), cada cultura forma um tipo básico de personalidade que vai caracterizar os indivíduos que vivem nela. Mas é importante sublinhar que os indivíduos não são depositários passivos da cultura. Já Ruth Benedict (1887-1948), no seu clássico *Padrões de Cultura*, desenvolve a ideia de que, no nível da cultura, o tipo básico de personalidade se manifestava como um padrão cultural; ou seja, cada cultura teria seu estilo, sua região geográfica, que compreende várias etnias, que apresentam convergência em um certo número de elementos culturais semelhantes ou comparáveis. Assim, a cultura não é uma mera combinação de traços culturais, mas uma forma coerente de combiná-los; isto implica uma ideia de totalidade e coerência no estudo da cultura. No pensamento de Boas, quando oferece como alternativa às explicações evolucionistas unilineares a ideia de que cada povo possui uma história própria e

particular, está introduzindo a ideia do relativismo cultural. Ou seja, cada cultura segue seu caminho, e teríamos assim várias histórias e não apenas uma. Essa perspectiva relativista foi fundamental para passar de uma visão da cultura no singular para a cultura no plural. Mas é importante ressaltar que para Boas essa perspectiva relativista era metodológica; isto é, ao estudar uma cultura particular temos que abordá-la sem preconceitos, sem aplicar nossas categorias culturais para compará-las com aquelas da cultura estudada. O problema com esta perspectiva relativista se estabelece quando esse relativismo metodológico se transforma num relativismo ético, porque nesse momento se introduz um julgamento de valor sobre as culturas e a diferença.

Dallari (2004, p. 15), ressalta, “o respeito pela dignidade humana deve existir sempre, em todos os lugares e de maneira igual para todos. O crescimento econômico e o progresso material de um povo têm valores negativos se forem conseguidos à custa de ofensas à dignidade de seres humanos[...], o que não exclui sua cultura”. Com base no referencial teórico da educação em direitos humanos, acreditamos que, educar na diversidade, é contribuir para o processo de melhoria da qualidade de ensino e da equidade na educação, por certo respeitando as diferentes características que os constituem enquanto seres humanos.

De acordo com Fernandes; Paludeto (2010), o que vemos na realidade é que a instituição escolar não tem conseguido se transformar e pouco corrobora para transformar sujeitos, ainda que seja um espaço privilegiado para atuação e reflexão. Dada a complexidade de problemáticas existente nesses cenários, de acordo com Comparato (2004 Apud FERNANDES; PADULETO, 2010), a desigualdade é a marca registrada da sociedade brasileira, desde seus primórdios, dos processos colonizadores e escravistas.

Creemos que, a constituição dessa unidade temática, é um instrumento de reflexão para todos envolvidos com a educação básica acerca do respeito à diversidade humana e ao pluralismo cultural, pois é um dos valores de cidadania mais importantes. Essa reflexão nos direciona a transformações conceituais e práticas da escola, declarando que os seres humanos não são iguais, mas se faz necessária a garantir educação e sucesso escolar para todos.

“Neste contexto, pode-se afirmar que a comunidade escolar é composta por alunos de diferentes grupos sociais, políticos, econômicos, étnicos, religiosos, alunos com ou sem deficiências etc, (IVONE SANTOS, p. 6, 2008). Um público singular, mas que ao mesmo tempo é heterogêneo, que justifica discutir, segundo Fernandes; Paduleto (2010), “o sentido ético da convivência humana nas suas relações com dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade, a saúde”. E a educação em direitos humanos a contemplaria pela interdisciplinaridade, proposta no projeto político pedagógico de intervenção para as escolas.

A pesquisadora Sara Moitinho (2016) enfatiza em sua pesquisa acadêmica a possibilidade da “integração da educação em direitos humanos no projeto político –

pedagógico de cada escola, com respeito às suas singularidades; o processo participativo e o amplo diálogo com todos os membros da comunidade escolar[...]”. A autora traz contribuições em sua tese, para o debate acadêmico, o debate nas escolas e nas instâncias das políticas educacionais, em prol do movimento para a educação em direitos humanos.

É de referir, um paradigma cultural da Educação em Direitos Humanos, para Costa (2013), que a construção de uma cultura de respeito à dignidade humana requisita iniciativas com ações programáticas voltadas para um currículo escolar que atenda essa temática transversal. Vale destacarmos o que o Plano sugere, a configuração de um currículo escolar com temáticas transversais que ocasionam tantos debates, conforme, (COSTA, 2013, p.70):

Fomentar a inclusão, no currículo escolar das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violação de direitos. [...] propor ações fundamentais em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos (BRASIL, PNEDH, 2006, p. 33-35). O PNDH-3 dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e sugere, ainda, que desde a infância haja uma formação de sujeitos de direito. Alerta que “Conhecer o diferente, desde a mais tenra idade, é perder o medo do desconhecido, formar opinião respeitosa e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família (BRASIL, PNDH-3, 2010, p. 185).

Para Morin (2003 apud NOVIKOFF; CAVALCANTI, 2016, p.49), os saberes tradicionais foram submetidos a um processo reducionista que ocasionou a perda das noções de multiplicidade e diversidade. Identificamos esses elementos em estudos assim como na prática com a educação, pois é de conhecimento geral que:

O sistema educativo fragmenta a realidade, simplifica o complexo, separa o que é inseparável, ignora a multiplicidade e a diversidade, as disciplinas como estão estruturadas só servem para isolar os objetos do seu meio e isolar partes de um todo. Eliminam a desordem e as contradições existentes, para dar uma falsa sensação de arrumação. A educação deveria romper com isso mostrando as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem. (MORIN, 2003, p.22)

Percebemos que anos se passaram desde a implementação do PNEDH, e esse não se consolidou verdadeiramente na prática educativa e pedagógica. Pouco se desenvolveu até os dias atuais, sobre a temática e sobre movimentos contraditórios, que dificultam cada vez mais sua materialização. Daí a necessidade da Educação em Direitos Humanos, colocando em prática o processo formativo esperado pelo Plano (2006, p. 31), que pressupõe “o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica e da criatividade, do debate das ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade”, (COSTA, 2013, p.20-21). Cabe aqui o exercício de

uma prática cooperativa que torne transversal a temática de maneira interdisciplinar para uma aprendizagem político cultural em Direitos Humanos, de forma a contribuir com a emancipação dos sujeitos de direitos.

Portanto, quando falamos da interdisciplinaridade como estratégia metodológica para com a educação em direitos humanos a serem propostas em um projeto político-pedagógico interventivo, estimulamos a mudança do saber linear pensando gerar um saber democrático, com interações e trocas de saberes diversos, das áreas dos conhecimentos e das relações humanas. Construindo-se com todos, de maneira colaborativa e participativa, valorizando o coletivo e reconhecendo a dignidade humana a interdisciplinaridade se revela para as práticas docentes como:

Um desafio vivenciar o trabalho interdisciplinar com outros componentes curriculares, levando em conta a estrutura curricular e a dinâmica das unidades escolares municipais; o tempo e condições irrisórias para o diálogo, para trocas de experiências e planejamento com os demais professores. No entanto, a interdisciplinaridade se faz necessária pois possibilita o ensino mais articulado entre os conhecimentos. Assim, caberá ao professor e à equipe gestora, analisar e estarem atentos às possibilidades encontradas em seu ambiente de trabalho, bem como, à realidade dos estudantes e proporcionarem ações que envolvam não só professores de outros componentes curriculares, mas principalmente proporcionar aos estudantes uma visão mais ampla dos diversos saberes. (DCM, 2020, p.99)

De acordo com as orientações das DCM (p.99), o ensino e aprendizagem na perspectiva interdisciplinar coloca em evidência a possibilidade dos mais diversos entrelaçamentos de saberes e experiências, instigando interesses e a curiosidade do estudante; propiciando o aguçar e a formação do gosto pela pesquisa e o aprendizado mais significativo. “Nossos esforços devem dirigir-se para a criação de um novo ambiente escolar, um ambiente de aprendizagem vivo e estimulante, de trabalho em comum sobre o conhecimento, um ambiente de curiosidade científica e de participação” (NÓVOA, 2018, p.11 apud DCMsU).

Reforçando os ideais da “democratização” do ensino, muito deve às ações do professor Azanha (1995) pelos seus escritos e lutas por uma escola aberta à totalidade da população, fomentando práticas sociais e não apenas elucidando uma significação a mesma. Conforme Ribeiro (2014), sugere que “talvez o melhor seja usar não o verbo ser, mas fazer para a democracia; o mais importante do que algo “ser” democrático seja algo produzir, gerar democracia (Apud Carvalho, 2004, p. 334). Conforme Carvalho (2004):

Assim, uma escola cujo acesso, gestão e compromissos educacionais sejam fundados nos ideais da democracia política e social exige de todos os envolvidos um constante esforço teórico de compreensão dessas diferentes dimensões e um esforço prático reiterado a fim de que sua ação fomente a igualdade de direitos e uma cultura de promoção dos valores democráticos. (CARVALHO, 2004, p.334)

Assim, esse fazer se torna qualitativo político e social quando unimos esforços pela

política pública, ampliando o direito à escolarização e à democratização do ensino.

4.2 Propagação cultural dos Direitos Humanos pela Educação em Direitos Humanos para os Projetos pedagógicos, Planejamentos e Planos Curriculares da Educação Básica

A materialização da política pública contida no PNDH, visa, especialmente, a promoção e difusão de uma cultura de direitos humanos no país como possibilidade de transformar a realidade. A Educação, por sua vez, é entendida como um meio privilegiado para atuar nessa direção (cf. PNDH-1, 2006) porque tal programa traz, claramente, uma compreensão sobre Educação em Direitos Humanos, conforme podemos verificar no trecho a seguir:

A Educação em Direitos Humanos, como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, extrapola o direito à Educação permanente e de qualidade. Trata-se de mecanismo que articula, entre outros, elementos: a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, PNDH, 2006, p. 150, grifo nosso).

As Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2013) têm como alvo formar para a vida e a convivência, buscando embasar as técnicas de ensino na inclusão de toda a comunidade escolar, a partir da aceitação das diversidades e do respeito à diferença humana. Observando-se que “a Educação em Direitos Humanos se fundamenta na formação ética, crítica e política do indivíduo. A formação ética se atém a preceitos subjetivos: dignidade da pessoa, liberdade, justiça, paz, igualdade e reciprocidade entre as nações, que são tidos como valores humanizadores” (2013, p.12 e 13). Valores esses, tão desprezados e corrompidos, ao longo da vida humana, pelas transformações mais diversificadas ocorridas na sociedade. Partimos do pressuposto que “devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 1996, p.477).

É pelo sentimento de motivação docente e pela apropriação de informações durante a formação acadêmica na Educação em Direitos Humanos, que analisamos pontos de destaque das DNEDH (2013), para então pensar em possíveis mudanças que efetivem e garantam a promoção, a proteção e a defesa dos Direitos Humanos em ambientes escolares e a

transformação social desde a realidade. Temos em vista que as instituições de ensino têm a responsabilidade de criar espaços para a cultura dos Direitos Humanos, e estes devem ser incluídos em projetos pedagógicos, nos currículos, nas avaliações, em produções de materiais pedagógicos e na formação dos professores para esse fim, o que antecede a formação dos discentes.

Conforme descrito no CEDH (p. 11, 2013): “a EDH trabalha com a orientação de crianças, jovens e adultos para que assumam suas responsabilidades enquanto cidadãos, promovendo o respeito entre as pessoas e suas diferenças; fazendo com que reconheçam seus direitos e defendam os direitos dos outros”. Consta no PNEDH (2013):

Muitas práticas educativas não formais enfatizam a reflexão e o conhecimento das pessoas e grupos sobre os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Também estimulam os grupos e as comunidades a se organizarem e proporem interlocução com as autoridades públicas, principalmente no que se refere ao encaminhamento das suas principais reivindicações e à formulação de propostas para as políticas públicas. (PNEDH, 2013, p.35)

A democracia cidadã, frente aos direitos humanos, permitiria o equilíbrio entre os direitos abstratos (de competência do indivíduo) e os concretos (de competência do Estado). Dalmo Dallari (2004) insiste que Direitos humanos é uma concepção muito mais ampla do que a de Cidadania, a qual é uma forma, um dos direitos da pessoa humana. Insiste também que a maior violência é a sua exclusão à vida humana. Dessa forma, a Educação, além de ser um direito, é entendida por Paulo Freire como uma ação que permite ao aluno um diálogo com o mundo, nesse sentido sua “humanização” que implica em reconhecer que o ser humano é singular, histórico e que pode se libertar da opressão, da injustiça e das violações dos direitos humanos. (COSTA, 2013, p.69)

Logo, essa concepção teórica libertária, para o processo educativo, visa a formação do cidadão e cidadã participantes, seja ele o docente ou o discente, o ser social. Comprometidos com um paradigma cultural, que rompe com a concepção de práticas que oprimem, violam e negam os direitos humanos, que desrespeitam a dignidade humana, universal para todos, da sociedade:

Cabe à escola dinamizar metodologias para que esse sujeito seja o construtor de sua formação educacional junto aos demais protagonistas da coletividade escolar. Pois, conforme o PNEDH (2013), “o processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade” (PNEDH, 2013, p.23). Como se percebe, é a Educação que dá sentido à vida das pessoas envolvidas nessa experiência, tanto educador como educando, pois possibilita a busca por um entendimento crítico da realidade, (COSTA, 2013, p. 69).

Ao nos apropriarmos dos contextos que configuram toda trajetória da Educação em

Direitos Humanos, nos encaminhamos para uma prática pedagógica transformadora, no sentido de refletir que a inclusão para a diversidade é em parte tarefa de toda comunidade escolar. Diante de uma nova configuração educacional, podemos entender a inclusão não apenas como uma política pública, e sim como um direito fundamental da pessoa humana.

Considerando a dimensão de toda legislação constitucional e educacional, é importante atentarmos para os artigos que visam assegurar o direito à educação a todos(as), conforme definido no Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (2013):

Art. 1º A presente resolução do PNEDH, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

I- Dignidade humana; II-igualdade de direitos; III-reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV-laicidade do Estado; V-democracia na educação; VI-transversalidade, vivência e globalidade; VII-sustentabilidade socioambiental.

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos projetos Político-Pedagógico (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI); dos materiais didáticos e pedagógicos; da gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais (PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2013, p.72-73).

Desse modo, podemos afirmar, que a mudança na educação está, mais que tudo, nas mãos do professor, do que em qualquer outra instância. Portanto, tudo depende das escolhas que façamos, com nossa atuação pela educação, para que ocorra, na prática, uma possibilidade de experiência em prol da transformação pela qualidade da convivência, do ensino e do aprendizado dos estudantes na educação básica.

De fato, a complexidade do ato educativo e pedagógico na realidade e presente na obra de Pestalozzi justifica que seus trabalhos – direta ou indiretamente – influenciam outros educadores até a atualidade. De acordo com Cambi (1999), a relevância de Pestalozzi ao contribuir com a educação, está na maneira como ele a concebeu, em suas diferentes nuances: pela experimentação educativa constantemente retomada e aprofundada, e também na finalidade antropológica e política que reconhece para a atividade educativa e a reflexão pedagógica. E quando voltamos nossos ideais pela educação em direitos humanos, enquanto

formação humana e profissional, ancorados nos ideais da dignidade humana, retomamos os ideais pedagógicos de Pestalozzi quanto ao fortalecimento dos laços fraternais, entre mestre e aluno pois, conforme seu método suíço, é possível obter a ordem pelo amor, pelo respeito, mesmo quando se valoriza o ensino pautado na experiência e raciocínio lógico.

Analisamos então que, a reflexividade transformadora pode orientar-nos para o futuro, porém, esta tem gerado situações dilemáticas, uma vez que toma o cotidiano do cenário educacional num campo aberto à experiência, um terreno de negociações, de resistências, de inovações que podem ser aceitas ou não pela racionalidade humana.

As instituições de ensino possuem grande responsabilidade na criação de espaços para a cultura do Direitos Humanos. Estes devem ser inclusos em projetos pedagógicos, nos currículos, nas avaliações, em produções de materiais pedagógicos e na atualização/capacitação dos professores. É oportuna a inclusão dessa temática para a sociedade civil através dos conselhos escolares, (CEDH, p.12, 2013).

Então, é preciso ir além, exercendo nesses cenários educacionais a efetividade multiprofissional, sendo sujeitos reflexivos e plausíveis de práxis, capazes de apoiar a comunidade escolar na qual exercemos nossa função, tanto no contexto pedagógico como social para possível transformação. A escola é espaço para aprender a viver e sobreviver às exigências pragmáticas da vida em sociedade e, portanto, requisita sujeitos conscientes, ativos e transformadores. A educação em Direitos Humanos fundamenta-se na formação ética, crítica e política do indivíduo.

Para Candau (2008, p. 83), um ponto de partida que se considera fundamental é não considerar os professores como “meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente pelo ensino de diferentes conteúdos e por funções de normalização e disciplinamento”. Para que haja, de fato, a formação de professores e educadores em direitos humanos, é necessário que estes sejam percebidos como profissionais mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social, conforme (Fernandes; Paduleto, 2010, p.244-245). Com isso, a formação de professores para e em educação em direitos humanos, requer uma pedagogia participativa e ativa, com um novo paradigma educacional e cultural, relevante ao público plural existente na escola. Atentando-se as considerações apontadas por Pedro Goergen (p.740, 2013):

O Estado, como instância responsável pela convivência digna e justa entre indivíduos, tem como dever e responsabilidade garantir o acesso de todos a educação[...] ainda que julgado oneroso e ineficiente num novo segmento de mercado e lucro, defendem a privatização da educação e sua submissão às leis do mercado. Restringindo o acesso a educação aqueles que podem pagar por ela, transformam-na em mero produto. Esta estratégia, além de opor-se, em princípio, ao conceito de educação como direito de todos, consagra a desigualdade social e impede a realização dos seres humanos como sujeitos e cidadãos.

Nesse seguimento, a organização curricular para formação de cidadãos ativistas parece se concretizar pela conscientização das massas populares, com práticas de respeito aos direitos humanos, tanto na educação básica quanto na educação superior, “Devendo estas incorporar o incentivo a estudos e pesquisas sobre as violações de direitos humanos, desenvolvendo ações fundamentadas e procedimentos para a resolução de conflitos”, conforme Zluhan e Raitz (2014, p.37).

Pontuschka (1997), considera que a educação em direitos humanos significa uma profunda mudança – que só se faz coletivamente e, para ele, é necessário envolver a escola como um todo, professores, coordenadores, funcionários e diretores. É possível, já foi feito em algumas instituições, com elaboração de projetos com relevância local e social. É do pensar e do querer e do esperar, que se faz algo novo e qualitativo pela educação brasileira.

5 TRILHANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA REDE MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA: DA ELABORAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO DAS DCM (2018-2020)

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. (Paulo Freire)

Enquanto pesquisadora e docente na rede municipal de educação de Uberlândia, trilhamos caminhos e experiências nesses processos formativos há anos na educação básica e superior, simplesmente por não nos conformamos com a realidade que está posta e que pouco se modifica. Por isso, e mais, vivemos a incessante busca pelo conhecimento e por novas práticas e experiências com estas e, aos poucos, consolidamos o exercício do protagonismo pessoal e profissional.

De acordo com o que está previsto na Base Nacional Curricular Comum (2017, p.16), é essencial “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem”. Assim, a formação continuada na rede municipal se justifica para a implementação dessa política em que os professores deverão ter participação ativa e crítica na elaboração de documentos, “ainda que suas propostas não sejam registradas”, ter acesso e conhecimento do todo desses e estar preparados para a condução das propostas estabelecidas.

Processos formativos podem contribuir para que profissionais da educação dialoguem acerca da demanda de problemáticas às quais sobrevivem dentro da sala de aula, onde muitas vezes nos encontramos solitários nos processos de ensino e aprendizagem. A SME de Uberlândia oferta formações necessárias à inovação para sua atuação profissional frente às mudanças políticas para educação e as tendências pedagógicas valorativas e de conhecimentos a que submete a rede da educação básica municipal.

Ainda que mudanças de gestores administrativos ocorram de tempos em tempos e uma nova configuração curricular se estrutura pela base federal e estadual e as ideologias políticas de um novo gestor público, reformas educacionais importam, uma vez que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.25).

Ramos (2000) acredita que formações coletivas, com reflexões sobre as práticas e os problemas profissionais, afastam-nos do “muro das lamentações”, dos “queixumes” para enfim utilizar toda sua zona de autonomia e capacidade de negociação de um ator coletivo, em realizar projetos, obter recursos e apoios necessários. Esta cooperação se dá, segundo Perrenoud (2000, p. 83), o que nem sempre implicará num projeto comum, mesmo quando cada professor segue o seu caminho. Saber cooperar é, desse modo, uma competência que ultrapassa o trabalho de equipe para, enfim, ocorrer a mudança na atuação profissional, com o que acreditam, pensam e sentem acerca do que se quer que seja feito com seus estudantes e sua demanda educativa e pedagógica.

Reconhecendo a proeminência de ofertar diversas formações, a gestão governamental de Uberlândia - MG, junto a Secretaria Municipal de Educação, criou o CEMEPE em 1991. De acordo com Eliana Leão (2005, p. 83), “objetivando a formação gradativa e permanente dos profissionais de ensino da rede municipal”, é o que denotamos no cotidiano de formação continuada para a prática educativa e pedagógica na escola, sempre acompanhadas das mudanças políticas, necessidades de inovações metodológicas e recursos para os avanços necessários e possíveis para a educação básica. Além disso, visamos garantir a interação, cooperação, reflexões e criticidade, entre e com os diferentes profissionais, para a realização de pesquisas e diversas atividades de qualificação com vistas à maior valorização do profissional da educação (LEÃO, 2005).

A criação do CEMEPE também se deu em virtude de as formações destes profissionais acontecerem anteriormente de forma pulverizada em outros ambientes por meio,

por exemplo, de oficinas pedagógicas em escolas municipais, cursos, congressos, seminários e outras ações pedagógicas em outras redes parceiras no qual vivenciamos grande parte do meu percurso de formação continuada para a educação básica. Tempos em que disponibilizavam “recursos financeiros e humanos” proporcionados para essa finalidade. Hoje, vivenciamos a contraditória fase de investimentos na educação pública, que são retirados, negados e até terceirizados.

Retomamos, como exemplo, a importância do espaço formativo durante a implantação de políticas públicas para inclusão na educação (2007) como pólo referência para formação dos profissionais atuantes na Educação Especial e Inclusiva da educação básica, do município e das regiões de abrangência do Triângulo Mineiro. Essas políticas disseminam tais programas do governo federal para as redes de ensino a implantar as salas de recurso multifuncionais da educação especial.

Portanto reconhecemos a relevância da instituição formativa da RME, pois:

O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE é uma instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Esse centro de estudos foi idealizado por profissionais da educação com o objetivo de desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisas, ações de intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares e, principalmente, ser um local de encontro dos servidores da rede municipal de ensino em prol da formação continuada desses profissionais e da troca de experiências. Assim, o CEMEPE – oficializado pela Secretaria Municipal de Educação por meio do Decreto Nº 5338, em 15/10/1992 – é uma conquista da cidade de Uberlândia com o objetivo melhorar a qualidade da educação pública municipal. (SMEU, 2021)

É nesse ambiente formativo que se reúnem profissionais, ideias, reflexões e contradições, pensando projetos, programas e parcerias, realizando diversificados estudos, pesquisas, ações e exposições de atividades nas escolas com práticas educativas e pedagógicas internas e externas, e em alguns momentos, com instituições públicas e privadas da comunidade externa. Essas ações expõem reflexos significativos para a realidade em que está inserida cada unidade escolar, entretanto, nem sempre há participação de todo público da educação nesses momentos formativos, justificada pela brecha na normativa.

Para essa formação permanente, a RME de Uberlândia está instruída pela Instrução Normativa SME nº 001/2014, que institui o módulo II destinado à formação continuada dentro da unidade escolar na qual está lotado o professor e; um dia de módulo II destinado, também, a formação continuada fora da escola, podendo ser cumprido no CEMEPE (2019), preferencialmente, ou em outras instâncias formativas que melhor convier ao professor. A brecha na normativa da expressão “que melhor convier”, dá margem a ausência e não

participação e envolvimento em formações ofertadas em diferentes repartições, para além do CEMEPE, por diferentes justificativas.

Anunciamos que as formações são ofertadas, conforme legislações vigentes, importando legitimar o compromisso com a educação pública, democrática, justa e de qualificação avaliativa e socialmente referenciada. Ressaltamos o notável protagonismo de vários profissionais da educação de Uberlândia dos grupos de convivência, que estão para além do perfil profissional da RME que conta com a parceria do CEMEPE para sua formação. O reconhecemos, sendo um importante centro de formação continuada, para a Educação municipal, no qual organizam tempos e espaços para repensar, avaliar e adequar as diversas práticas pedagógicas à realidade do contexto de atuação do professor.

Para tanto, o fazer docente, aliado aos seus movimentos formativos, contempla ações cotidianas imbuídas de objetivos para proporcionar às crianças, adolescentes, jovens e adultos, a correlação de saberes: os de suas vivências/experiências com os construídos/trabalhados na escola. A relevância da práxis educativa traz contribuições que fortalecem e consolidam tais intencionalidades orientadas nas diretrizes, sem desconsiderar o valor do protagonismo dos sujeitos nesses processos que vão sendo constituídos fora e dentro da comunidade educacional. Assim descrevem nas DCMU:

Destacam-se ideais formativos para os estudantes, conduzidos pelas possíveis mediações, por esses profissionais, que conforme declara na íntegra documental, dispõem de oportunidades para se tornarem cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de compreender e transformar a realidade na qual vivem. Ao nosso ver, o papel do professor crítico, reflexivo e pesquisador são imprescindíveis para que se alcance o que declara. Nesse ensejo, espera-se que os estudantes consolidem sua preparação para a vida econômica, social, política, cultural, ambiental e artística que os circundam. E, ademais, se tornem sujeitos questionadores de qualquer forma de exclusão, sendo ativos para estabelecer mudanças sociais diante de subjugações e alienação de direitos. (DCMU, 2020, p.42-43)

Todos os princípios orientadores detalhados acima, articulam-se ao fazer docente, possibilitando o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com a construção das identidades dos estudantes, (DCMU, 2020, p. 43). Importa ressaltarmos que a responsabilidade para essa construção com os estudantes demandará a participação conjunta da comunidade escolar. Segundo Ramos (2000), a responsabilidade por e com uma formação contínua demanda profissionalização de um ofício, pela construção de novas competências, demanda saberes, desequilíbrios e mudanças identitárias coletivas que provocará, o que tornará possível.

Sendo assim, a educação coletiva com a “ideia da teia de relações sociais” a que todos pertencemos, na dimensão do diálogo, entre eu e outros, implica “práxis”, influenciadoras de trocas entre indivíduos e fatores da totalidade. De acordo com argumentação de Novais e Nunes (2016, p.11)¹⁷ :

Essa concepção de Rede também implica a reorientação curricular, a definição, a metodologia de avaliação e elaboração e implementação do currículo. A pergunta, acerca de quem são os(as) alunos(as) das Unidades Escolares, requer desvelar e valorizar quais são as instituições e as pessoas que fazem parte da Rede desses alunos e como a escola pode contribuir para ampliá-las e incorporá-las na discussão sobre reorientação curricular. Por conseguinte, refletir sobre os currículos em andamento nas Unidades Escolares, possibilidades de modificações e seus significados para a escolarização dos(as) alunos(as) da escola pública.

Como marcos de formações concretizadas pela RME, destaco o Movimento de Reorientação Curricular (2016) em consonância com “a implementação do Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025); aprovação e implementação da Rede Pública pelo Direito de Ensinar e Aprender-Lei Municipal 11.444/2013. Profissionais da RPME (2013-2016) se organizaram no âmbito das unidades escolares, pautados numa tentativa constante de gestão democrática, permeada de uma ação dialógica, ativa e emancipatória sem se ater a discursos contrários aos valores democráticos e dos direitos dos cidadãos e cidadãs. Os mesmos referendaram a “Rede pelo Direito de Ensinar e Aprender” neste município, conforme legislação municipal e, por conseguinte, com uma nova gestão administrativa e pedagógica na PMU/SME/CEMEPE (2017).

Nota-se realizar “um diagnóstico institucional, a fim de conhecer e entender melhor a Rede Municipal de Ensino e as unidades do Terceiro Setor”. A partir dos resultados obtidos, elabora-se o Projeto de Formação Continuada com vistas a reformular o Currículo da Rede Municipal de Ensino tendo como parâmetro macro a Educação Inclusiva, que está para além do contexto da educação especial. Importante destacar que, “a metodologia de ação conjunta/coletiva na RME, é uma trajetória histórica dessa rede de ensino reafirmando o paradigma da educação inclusiva para todos os estudantes, a família e a escola, na perspectiva democrática de sua elaboração”. (DCMU, 2020 p.29)

A proposta é pautada em estudos relacionados ao currículo da Rede Municipal de Ensino e na reestruturação desse currículo sob a perspectiva da Educação Inclusiva. Para isso foi estruturado um processo coletivo de análise do currículo, como parte da obrigatoriedade de implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC,

¹⁷ Texto mimeografado elaborado para compor o livro “Tecendo Redes pelo Direitos de Ensinar e de Aprender”. Conforme dados catalográficos: Orientações teóricas e práticas elaboradas com profissionais da educação: um convite à reflexão coletiva sobre o ano letivo/escolar de 2016. Pág. 9 - Edição 1 ANO Edição 2016 págs. 88 - PMU

homologada em 20 de dezembro de 2017, considerando as potencialidades, limites e desafios desse documento normativo e suas implicações no cenário da Educação. O objetivo central dessa proposta é construir, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, uma identidade pedagógica da Rede Municipal de Uberlândia, em todos os níveis e modalidades de ensino, sendo pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI), no Plano Nacional da Educação (PNE), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Currículo de Minas Gerais e nas Diretrizes Curriculares Municipais (DCM), ainda, considerando o planejamento e as diversas realidades das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino. (SME, 2021)

Assim procede, pela orientação da SME, uma nova agenda de formação continuada com os profissionais da educação municipal (2018 – 2020), para enfim concretizar e implementar na rede, o documento, as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (2020), não desconsiderando a trajetória histórica e política para a educação dessa rede de ensino:

- Em 2018, foi iniciada a construção coletiva do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia com o intuito de superar os distanciamentos e divergências entre o ensino de uma unidade escolar para a outra e superar possíveis rupturas no processo de transição entre níveis de ensino.
- Em 2019 e 2020, o Plano de Ação Referência será revisado e ampliado de modo que se torne as novas Diretrizes Curriculares Municipais, sendo valorizada a história curricular da Rede e em consonância com a BNCC e, por conseguinte, do Currículo do Estado de Minas Gerais. Para tanto, o movimento gradual e coletivo de revisão curricular está estruturado por Grupos de Trabalho (GTs), composto por representantes das unidades escolares de cada ano/nível/área/modalidade de ensino. (SME, 2021)

Esse movimento vai ao encontro do que define Pierre Lévy (1994, p. 170): o “pensar é um dever coletivo, no qual misturam-se homem e coisas”, compreendendo que “a consciência é individual e o pensamento, coletivo”. Esse movimento de reunião de consciências individuais, com vistas à construção de algo que é destinado a um conjunto muito maior de pessoas pode – e deve – representar a exposição de diferentes pontos de vista e necessidades. Freire (1987) clareia-nos a “visão do coletivo, reconhecendo que ninguém se conscientiza separado dos outros, ninguém evolui sozinho, desligado do mundo, apartado dos outros”. E ainda complementa, Freire (Idem, p.52), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediados pelo mundo”, o que reforça a ideologia de “sujeito coletivo”.

5.1 Do Processo de Elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais de 2020

Em partes, o processo de elaboração das DCMU (2020), se deu por convite e envolvimento de certo quantitativo possível de profissionais da rede municipal de educação e

demais protagonistas que se disponibilizaram e se envolveram nesse processo. Realizou-se, a cada encontro, escuta ativa e das vivências no cotidiano, entre os profissionais sobre sua realidade escolar, discussões, reflexões, críticas, pesquisas e escritas no CEMEPE em dias de direito ao módulo II ou liberações extras pela gestão escolar. Essas informações vieram conforme a agenda de encontros programada pela equipe da assessoria pedagógica da secretaria municipal de educação de Uberlândia. O módulo II¹⁸, um direito concedido ao professor da educação à custa de lutas e reivindicações, está previsto no plano de cargos e salários do trabalhador da educação.

Importante ressaltar que antecedeu nas escolas, em dias escolares em reuniões administrativas e pedagógicas, a elaboração da versão preliminar do Plano de Ação Referência (versão preliminar/2018), compondo a matriz curricular de cada disciplina com unidades temáticas, objetivos do conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Estas foram materializadas nas DCMU (2018-2020). Todo processo de reelaboração se deu com a interlocução da comunidade escolar e os multiplicadores, profissionais da rede escolar que compunham os Grupos de Trabalhos (GTs) e outros colaboradores da educação para esse processo. E, em consequência, a implementação das Diretrizes Curriculares do Município de Uberlândia (2020) em que constam estas matrizes curriculares desse plano de referências, para as escolas municipais de Uberlândia.

Nesse movimento, procurou-se considerar, para diretrizes curriculares, a cultura regional e cultura local da escola e o envolvimento de membros da comunidade escolar nesta formação. Culturas essas que ainda são pouco exploradas no conjunto das ações educativas e pedagógicas, com a diversidade dos estudantes que são atendidos em cada modalidade da rede municipal em meio aos processos com práticas ainda disciplinares com as unidades temáticas.

Nas DCMU (2020), foram reafirmadas, a cada encontro nos GTs, pelos professores e demais, as problemáticas existentes diariamente no contexto da escola e que raramente se modificam, ainda que ações afirmativas e ativas pelos profissionais da escola sejam materializadas em suas práticas. Por menos que pareça há um mover com um certo protagonismo singular e coletivo na escola, experimentarmos a melhoria do nosso trabalho docente e da qualidade da educação escolar do município por meio de anseios de profissionais que pensam o ato educativo, dotado de grandes responsabilidades, principalmente por se tratar

¹⁸ Instrução Normativa SME nº 001/2014 institui: o módulo II destinado à formação continuada dentro da unidade escolar na qual está lotado o professor e; um dia de módulo destinado, também, a formação continuada fora da escola. ser cumprido no (CEMEPE) – preferencialmente -, ou em outras instâncias formativas que melhor convier ao professor. (DCMU, 2020, p. 34-35)

de um universo dotado de complexidades e desafios, não se resumindo apenas um ponto de vista particular e embasamento em algumas políticas públicas sistematizadas.

Com todo movimento formativo, reafirmado pela perspectiva inclusiva e do direito à educação legislado em atendimento ao direito humano à educação e ao exercício da cidadania, procura-se alcançar o público pelo qual se responsabiliza. O currículo compreendido de acordo com o que prevê as DCMU, entrelaça as experiências humanas e formativas aos direitos, saberes, fazeres, concepções, valores, poderes e identidades, a serem referenciados e notáveis com as práticas docentes. Por isso, urge observá-lo de forma flexível para compor os procedimentos pedagógicos na escola, a fim de provocar modificações nos indivíduos e resultados no exercício da cidadania desde a educação básica.

5.1.1 Importância dos profissionais da educação na construção das Diretrizes Curriculares do Município de Uberlândia (2018-2020)

Ao analisarmos um documento de política de governo municipal, é importante situarmos em que conjuntura social, política e cultural este documento foi produzido, visto que ele se localiza historicamente. Tão relevante quanto é compreender o próprio processo de elaboração como indicativo dos objetivos almejados. Nesse sentido, os contextos das diferentes políticas que antecedem a construção das Diretrizes Curriculares do Município de Uberlândia (2018-2020), determinam referências e até influências construtivas intencionais, por profissionais experientes e pesquisadores da educação, para esta atual reforma curricular educacional proposta para os protagonistas da educação escolar deste município em questão, de tempos em tempos conforme mudanças de governo e de políticas públicas.

Foi feito o convite para que profissionais envolvidos com as escolas fizessem parte do processo de elaboração das diretrizes de modo a atender as necessidades de representatividade e participação essenciais, para que o resultado fosse considerado legítimo em relação às expectativas que permeiam as dificuldades e necessidades sobre as quais já falamos ao longo deste trabalho. Para além da representação das unidades escolares, também se buscou a presença de pessoas oriundas de modalidades, níveis de ensino e componentes curriculares diferentes nos grupos de trabalho que foram destacados para desenvolver os debates a partir de 2018 dando sequência em 2019, ano em que se concluiu o documento público. Em 2020, em meio a pandemia da COVID 19, se deu sua implementação pelos meios digitais, em sítio, no Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia, na página da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia.

A organização documental se deu por área, desenvolvendo-se nos seguintes eixos: Educação infantil, Fundamental I e Fundamental II em um grupo, Educação especial, Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos e Educação de Jovens e Adultos em outros três grupos diferentes. O grupo da Educação Especial ainda se dividiu em outras sete categorias, criadas para cuidar de públicos e necessidades específicas. Também a quantidade e a formação das pessoas nos grupos variaram conforme a abrangência/necessidade de cada um, como no caso do grupo da EJA, que contava apenas com professores e professoras.

Desse movimento, cabe chamar a atenção para o fato de que a Secretaria Municipal de Educação frisa o fato de que construções coletivas estão sujeitas a falhas, por mais que a participação se pretenda o mais inclusiva possível. Isso, inclusive, é possível perceber, considerando que não foi o primeiro movimento participativo nesse sentido na história da formação das Diretrizes Curriculares Municipais.

Conforme mostram todos os Cadernos de Diretrizes produzidos ao longo de dois anos, assim se dividiu o processo de elaboração das diretrizes: em 2018 aconteceu a “construção de um Plano de Ação Referência (versão preliminar), fundamentado nas normas até então existentes e entendidas como referências e para elaboração das diretrizes curriculares da educação; e em 2019 houve a Retomada das DCMU e do Plano de Ação Referência em sua versão preliminar.

A Rede fez uso, para além dos grupos de trabalho e dos encontros nas próprias unidades escolares e CEMEPE, de materiais disponibilizados para a consulta dos participantes para que assim todos e todas se sentissem estimulados a refletir sobre os problemas e necessidades, inclusive a serem solucionadas e/ou amenizadas. No ano de 2019, após as discussões e o levantamento de inúmeras questões, todos que participaram foram chamados para escrever as diretrizes que se organizaram em seis volumes que contêm “texto introdutório, princípios e orientações metodológicas relativos à etapa de ensino ou modalidade de educação e uma proposta para organização do currículo, baseados na forma de estruturação da BNCC e do Currículo Referência de Minas” (CADERNO DE DIRETRIZES DO ENSINO FUNDAMENTAL I, 2020, p. 30).

Conforme as DCMU (2020), o espaço de formação de professores significa uma conquista para a educação do município, pois é um lugar de compartilhamento e estudos a partir de estratégias formativas diversas; competindo ao centro: “articular, planejar, executar e avaliar a “formação continuada em serviço e em rede”. Ao nos referirmos à metodologia, importa reforçar que a redação conjunta é uma característica histórica da educação municipal.

De certa forma, com realizações de estudos com características de diferentes tipos de pesquisa, de cunho participante, exploratória, de campo, documental, bibliográfica, etc., o que envolveu diferentes personagens experientes e não excluiu os iniciantes da educação das escolas municipais de Uberlândia e de outras redes associadas. Público esse com diferentes formações acadêmicas e continuadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, de forma progressiva e por áreas de conhecimento, tornando-se referência nacional e obrigatória para a formulação de todos os currículos escolares do país e das propostas pedagógicas das escolas” (MEC, 2018).

Portanto, está descrito nas DCMU (2020):

No processo de implementação da BNCC, conforme destacado no Material de Apoio elaborado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), uma das ações necessárias para que a mesma chegue às salas de aula é a revisão curricular dos sistemas de ensino, de forma geral, e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das unidades escolares. Paralelamente as ações federais, o Estado de Minas Gerais também construiu o Currículo Referência para orientar este movimento nas redes de ensino, pública e privada. A imagem demonstra a articulação entre os documentos curriculares normativos, o qual se materializa na elaboração do Projeto Político Pedagógico e no trabalho desenvolvido em sala de aula.

É improvável consolidar a produção de um novo paradigma de currículo educacional sem articular o currículo oculto e os documentos¹⁹ já existentes, por exemplo: a identidade da comunidade escolar, seu Regimento Escolar, os Planejamentos Educacionais, o Plano de Aula, seu Projeto Político Pedagógico, as Diretrizes Municipais, o Currículo de Referência de Minas Gerais e a Base Nacional Curricular Comum e Suplementar a esse e os Temas Transversais Contemporâneos. Esses princípios nortearam ideais sistematizados e comuns com a construção da Diretrizes Curriculares do Município de Uberlândia (2018–2020). Todo processo foi denominado de: “Revisitando o currículo da RME de Uberlândia na perspectiva da educação inclusiva”, (DCMU, 2020). Coube a ele contemplar as etapas e modalidades da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos (PMAJA) e Programa Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e Inclusiva.

¹⁹ Fonte: Undime, 2019.

Sobre currículos, ressaltamos alguns pontos relevantes da BNCC (2017), primordialmente no que tange o currículo instituído que já não mais satisfaz o contexto da realidade educacional e que:

distancia da realidade, do contexto social em que está inserido o educando”, “o currículo é algo fragmentado e deturpador do conhecimento”, “o currículo tradicional não leva em conta fatores diversos da condição humana e cultural do estudante, ao se fazerem o trabalho de ensinar”, “pensar o que ensinar é próprio da visão europeia medieval trazida pelos portugueses, afirmada nas escolas brasileiras até os dias atuais.

Em consonância com a BNCC (2017), se “tratando de currículo escolar, temos mesmo uma grande margem, de autonomia para incluir saberes e práticas mais convenientes aos projetos que formulamos ou elegemos, se isso é possível, a escola não pode ser vista como instância reprodutora”. Requisita repensarmos para a educação atual, um novo currículo que considere a evolução da globalização e as vigências atuais. Na LDB/96, “não se constituem em um conjunto de normas rígidas que devem ser seguidas, essa flexibilização, permite que cada escola esteja livre para elaborar sua proposta pedagógica”. Portanto, é preciso considerar o contexto da comunidade para formulação da proposta pedagógica, que acresce seu currículo interno, orientando das suas práticas e repensando as maneiras de consolidar as matrizes curriculares das áreas do conhecimento e do direito de “ensinar e aprender” na educação básica.

Essa construção política educacional de perspectivas democráticas e de cidadania, se intenciona a materializar-se nas práticas educativas e pedagógicas, junto aos professores e estudantes, em cada uma das localidades das Unidades Escolares municipais. Importa destacar, também, que essa metodologia de redação conjunta é uma das características históricas da educação municipal. Assim, a RME de Uberlândia segue nessa trajetória, reafirmando a importância do eixo da educação inclusiva para todos os estudantes, a família e a escola, na perspectiva democrática de sua elaboração (DCMU, 2020). Tudo isso, em prol de uma formação de cidadania ativa, da defesa de um Estado de direito e de uma transformação emancipatória, por uma sociedade com mais equidade, humanização e dignidade humana e, claro, que sobreviva com alteridade e resiliência.

As diretrizes curriculares municipais, sem dúvida, buscam, para as formações dos docentes e discentes e demais grupos pertencentes a comunidade escolar, constituir-se com orientações interventivas para uma construção e/ou reconstrução colaborativa, ao reconhecimento e consolidação de valores, direitos similares aos deveres humanos. Busca-se uma constituição a se promulgar pela escuta ativa e diálogos com a diversidade de sujeitos.

Portanto, a democratização da temática transversal, por meio desses estudos, é relevante socialmente como uma ação propagadora e reflexiva na construção da cidadania participativa e ativa, e na emancipação dos sujeitos em formação a partir da Educação Básica. Efetivamente, os resultados apontam necessidades e perspectivas a complementar essa pesquisa, com um Projeto Pedagógico de Intervenção Cultural, elaborando um Roteiro pedagógico para formação de estudantes em Educação em Direitos Humanos, objetivando o desenvolvimento interdisciplinar da temática transversal. Afinal, esperamos que a democratização da E.D.H dentro das escolas, abram possibilidades para o conhecimento e consolidação da cultura da dignidade humana, valores democráticos, de cidadania e de defesa dos direitos humanos.

6 ANÁLISE DE INDÍCIOS DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ORIENTADOS NAS DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA; CADERNO 3 – ENSINO FUNDAMENTAL I (1º AO 5º ANO ESCOLAR)

Na era atual, a matrícula do estudante já não é o bastante como garantia de direito, portanto, é urgente conceder acessibilidade que atenda as especificidades da diversidade estudantil matriculada na escola.

Eventualmente, as diretrizes curriculares (DCMU, 2020, p. 73-74), para essa rede de ensino, estão organizadas e orientadas para a formulação dos planejamentos e planos de ensino, considerando a lógica do direito ao ensino e a aprendizagem da diversidade desses estudantes. A partir do “currículo-mapa”, o professor traça seu percurso para prática com flexibilidade e autonomia uma vez que, no “decorrer do projeto podem surgir outros desdobramentos”, que direcionarão suas práxis. Ainda que em meio a processos de violação e exclusão de direitos humanos, enseja uma perspectiva formativa inclusiva e humana “[...] objetivando dar subsídios” aos discentes para que sejam “leitores críticos do mundo em que vivem, respeitando e valorizando as diferentes expressões e manifestações culturais e artísticas”. Esse mesmo direcionamento vale para a formação continuada do profissional atuante na rede municipal de ensino para a educação básica no município de Uberlândia.

Para esse estudo, nos atemos em específico nas diretrizes curriculares do Caderno 3 - Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano escolar), pela experiência docente nessa modalidade de ensino e etapas. Não desconsideramos indícios dos demais cadernos do todo das DCMU, por neles também identificarmos elementos relevantes da educação em direitos humanos, em

destaque no caderno da Educação Especial, ainda que subjetivos para a prática educativa e pedagógica com os estudantes na escola municipal.

Conforme documento (2020), a RME de Uberlândia assume um posicionamento para a educação básica há tempos históricos e movimentos políticos, resultando numa perspectiva “inclusiva para a diversidade” pensada para além de atender somente as pessoas com algum tipo de deficiência, público esse descrito no caderno da Educação Especial das DCMU, no qual a pesquisadora foi participante ativa.

Verificamos que em cada composição dos cadernos das diretrizes, a formação do público da educação municipal tem a mesma intencionalidade posta em outros documentos públicos da esfera federal (BNCC, 2020) e estadual (RCEMG²⁰, 2018):

Alicerça sua intenção para a formação humana, sob os fundamentos éticos, políticos e estéticos, respaldada pela equidade. Logo, consiste na adequação à regra em determinado contexto, observando critérios de justiça. É uma forma de aplicação do direito, buscando a maior proximidade do justo para as duas partes, e pelo respeito às diferenças e às diversidades humanas. Essas intenções também se alicerçam na responsabilidade social, na autonomia e na consciência do impacto e das implicações das ações humanas sobre o mundo. (DCMU, 2020, p.42)

Mediante esses ideais, se torna expressiva para a RMEU, a função social da escola para a vida dos educandos, da comunidade e sociedade. No contexto da construção destas Diretrizes Curriculares (2020, p.42), importou-se ressaltar a fundamental relevância da análise, da reflexão individual e coletiva sobre as práticas pedagógicas e sobre as escolas, reafirmando, ainda que subjetivamente para as vivências docentes e discentes, mais buscas por um futuro com mais dignidade e direito orientando para as formações dessa rede que:

É importante salientar que a inclusão escolar apresenta como alguns dos seus princípios basilares: a democratização do ensino, a universalização da escolarização e a flexibilização de seus princípios, métodos e técnicas. O objetivo é assegurar que todos os estudantes tenham direito ao pleno desenvolvimento humano, por meio da educação e de oportunidades de acesso aos bens disponíveis pela sociedade contemporânea. Portanto, a promoção de uma escola inclusiva cria espaços de aprendizagem e de convivências múltiplas. Nesse sentido, evidenciase a busca pela valorização das diferenças humanas e pelo respeito mútuo. (DCMUEFI, 2020, p. 37)

Notamos na composição das diretrizes, a não desconsideração da identidade e da experiência singular, a diversidade e a realidade da comunidade regional e local, como também da sociedade ao reconstruírem a orientação curricular municipal. Um valor destacado na área de conhecimento Artes:

Portanto, a Arte é de fundamental importância para a vida, pois o Homem desde os primórdios buscou na Arte um meio de comunicação, de entendimento e

²⁰ Nota site www2.educacao.mg.gov.br.>Consulta em 28/10/2021.

ressignificação do seu cotidiano. Um meio de se posicionar no mundo, onde a diversidade se torna cada vez mais presente. A Arte nos ajuda a perceber, entender e transformar a nossa realidade. (DCMUEFI, p.114, 2020).

A arte deve ser implementada nas escolas e contemplada em posteriores ações com a comunidade escolar, porque evidencia necessário exercício do protagonismo de ambos no campo das ações ativas, uma abordagem a promoção da democratização e da cidadania dos sujeitos de cada comunidade escolar a que pertença.

Para além disso, o ensino de Arte no Ensino Fundamental I tem como objetivo propiciar reflexões e ações interligadas à maneira dos estudantes se relacionarem e de transformarem o cotidiano dentro e fora da escola, incentivando um olhar mais sensível e crítico à sua realidade. Nesse contexto, o ensino da Arte, por meio da ampliação do repertório musical e cultural dos estudantes, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes da importância da Arte para a sociedade e a vida cotidiana. (DCMU, 2020, p.119)

Portanto, as DCMU (2020), orientam princípios identitários para os profissionais da educação para a RME a seguir dadas direções, como: Conhecimento socialmente construído; Diálogo e estudo colaborativo para a formação pretendida; Estratégias didáticas que consideram o contexto do estudante; Estímulo para a resolução de problemas; Processo formativo indagador e investigativo; Processo educativo ativo. Há de atentarmos que muitos conceitos apresentados nessa diretriz curricular municipal já estão postos na base nacional comum a nível de sistema federativo, assim como conceitos já destacados em documentos das políticas públicas para a educação em direitos humanos para a educação, como contextualização ao exercício da democracia e cidadania dos sujeitos em desenvolvimento escolar.

A sistematização e intencionalidade com foco na formação humana pretendida e verificada no documento para a RME, conduz a um caminho que implicará um constante processo de construção, reconstrução e reflexão sobre concepções, conhecimento, saberes e fazeres. Pois propõe-se que todas as ações realizadas na escola e, para além dela, devem convergir para esse ideal formativo., uma formação humana respaldada pela equidade. (DCMU, 2020, p.42)

Concordamos com Costa (2013, p.113), que o Plano e o Programa em suas diretrizes apontam para essa prática por meio de ações que possam fomentar a implementação e consolidação de algumas diretrizes presentes nas DCEDH (2013) e no PNDH-3, 2010:

Diretriz 5: Valorização da pessoa humana como sujeito central do processo de desenvolvimento; Diretriz 7: Garantia dos Direitos Humanos de forma universal, indivisível e interdependente, assegurando a cidadania plena; Diretriz 8: Promoção dos direitos de crianças e adolescentes para o seu desenvolvimento integral, de forma não discriminatória, assegurando seu direito de opinião e participação. (BRASIL, PNDH-3, 2010, p. 54; 65; 90, grifo nosso).

Em conformidade com as diretrizes (2020, p. 42), nessa perspectiva, é relevante a contribuição do professor no processo de desenvolvimento dos estudantes, de modo que se

torna um mediador dos saberes, das informações e dos conhecimentos para a construção de aprendizagens. Para além das práticas pedagógicas, as relações entre professor-estudante, estudante-estudante e aquelas estabelecidas socialmente, são igualmente relevantes para o desenvolvimento e a aprendizagem. “Nesse contexto, o ensino e aprendizagem na perspectiva interdisciplinar coloca em evidência a possibilidade dos mais diversos entrelaçamentos de saberes e experiências, instigando interesses e a curiosidade do estudante; propiciando o aguçar e a formação do gosto pela pesquisa e o aprendizado mais significativo”, (DCMU, 2020, p.99).

Dando uma nova dimensão mediadora para a atuação do professor com o público, com o qual estabelecerá suas relações de ensino e aprendizagem construtiva e transformadora, a interdisciplinaridade é um meio canalizador dessas interações dos objetos de conhecimentos, como apresentada na BNCC, “visa a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017, p.15), valendo-se da relevância dos novos paradigmas de abordagens pedagógicas já presentes nesses estudos.

Ressaltamos conforme orientado nas DCMU (2020, pp. 402-403):

Para trabalhar com “a interdisciplinaridade é importante que o professor amplie seus conhecimentos sobre a epistemologia do conceito, dialogue com os professores da turma e que sonde os estudantes sobre as temáticas que gostariam de estudar, explorando as que são relevantes para a formação cidadã. Um caminho promissor para o ensino na perspectiva interdisciplinar é a realização de projetos interligados com outros componentes. Esses podem contribuir para o relacionamento de conceitos estudados com outros assuntos.

Daqui o caminho para a promoção da temática transversal em educação em direitos humanos se por meio das novas abordagens, e não especificamente em determinadas áreas do conhecimento e/ou disciplina escolar, da matriz curricular, o que demandará abertura a escuta ativa, ao diálogo e a cooperação entre os docentes que atuam em cada modalidade de ensino e ano escolar.

Tal perspectiva pedagógica, ancorada nas políticas públicas dos sistemas e no posicionamento reflexivo e crítico dos profissionais da educação municipal, considera que os estudantes também são pertencentes à escola, cabendo a toda comunidade escolar, a responsabilidade e a coparticipação no processo educativo, importando sua participação ativa.

Desse modo, conforme as DCMU, ensejamos que toda a equipe escolar, a cada dia, indague a respeito de seus fundamentos e práticas: o que o estudante deve aprender? Como e

quando aprender? Quais estratégias são mais adequadas às especificidades e tempos de aprendizagem? Quais as possibilidades de avaliações atendem a determinados contextos? (DCMUEFI, 2020, p.42). Buscamos, ainda, complementar a esses, diagnosticar e identificar as problemáticas existentes no ambiente escolar, a fim de promover iniciativas com intervenções que minimizem ou eliminem as problemáticas decorrentes no cenário educacional da rede municipal, por meio de um pensar coletivo partindo da escuta ativa com os membros da comunidade escolar e em específico do contexto sala de aula.

6.1 Áreas do conhecimento das matrizes curriculares em que está especificada a temática transversal e os princípios da Educação em Direitos Humanos nas DCMU (2020)

Ao decorrer do processo de análise das diretrizes curriculares, não notamos o detalhamento da relevância de uma orientação pontual para o desenvolvimento de uma formação com a temática transversal “educação em direitos humanos”.

Essa orientação não se apresenta destacada como um projeto pedagógico cultural, mas em partes nas matrizes curriculares em unidades temáticas em maior destaque em História, Artes e Ensino Religioso enquanto objetos do conhecimento a serem desenvolvidos como habilidades formativas do estudante, como verificadas da mesma forma na BNCC e RCMG para educação básica.

Dessa forma, nos valem da abertura da flexibilização curricular a pensarmos na possibilidade de considerações de um projeto político pedagógico cultural interdisciplinar com a mesma temática a ser estruturado em roteiro pedagógico interventivo. Alguns apontamentos para esta prática em direitos humanos, são necessários e, ao analisarmos as diretrizes municipais, percebemos que estas estão subjetivamente especificadas nas estratégias metodológicas na área da disciplina Ensino Religioso, orientadas à interdisciplinaridade com as demais áreas do conhecimento para o ensino fundamental I, abordagem essa pouco explorada no dia a dia da escola.

A área do Ensino Religioso para essa rede foi anteriormente difundida como O.P.V. – Orientação Para a Vida, um modo de se submeter a política pública para educação básica. Nesse sentido, busca-se homogeneizar uma prática pautada em valores humanos, a moral e a ética, voltadas a dignidade humana, para que não ocorra nenhum tipo de discriminação ou preconceitos a nenhum grupo ou denominação religiosa.

Verifica-se que o objeto de estudo do Ensino Religioso é o fenômeno religioso. Entretanto, estudar o fenômeno religioso como ressalta o sociólogo Anthony Giddens (2005, p 426 apud DCMU, 2020) “[...]é um desafio que exige esforços especiais da imaginação sociológica. Ao analisarmos as práticas religiosas, precisamos compreender a imensa diversidade de crenças e rituais encontrados nas variadas culturas humanas”. Precisamos reconhecer “a diversidade das crenças religiosas e modos de conduta, mas também investigar a natureza da religião enquanto fenômeno geral”. (DCMU, 2020, p.229).

Para esse estudo, não exploraremos a macro dimensão dessa área, nos ateremos aos indícios de princípios em direitos humanos, “princípios em que só podemos valorizar e respeitar no outro, se começamos por nós mesmos”. Importa acatar, entretanto, a relevância da análise reflexiva individual e coletiva com o contexto da construção das diretrizes curriculares sobre “as práticas pedagógicas e sobre as escolas, as quais têm expressiva função social”. Um caminho orientado a princípios identitários relativos à educação em direitos humanos, algo comum a humanidade, que podemos compreender tanto para os profissionais como os estudantes da RME, sendo esses: “Conhecimento socialmente construído; Diálogo e estudo colaborativo para a formação pretendida; Estratégias didáticas que consideram o contexto do estudante; Estímulo para a resolução de problemas; Processo formativo indagador e investigativo; Processo educativo ativo.” (DCMUEFI, 2020, p.42)

Nessa perspectiva, o professor tem suma importância no processo de desenvolvimento dos estudantes, de modo que se torna um mediador do conhecimento para a construção de aprendizagens. Para além das práticas pedagógicas, as relações entre professor-estudante, estudante-estudante e aquelas estabelecidas socialmente, são igualmente relevantes para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Para tal, “ressalta a acolhida e afetividade na escola, como ponto de partida para as discussões a realidade do estudante, trabalhando a autoestima e responsabilidades”, (DCMU, 2020, p.92), e para uma melhor compreensão sobre a orientação para a rede de ensino municipal nas escolas sobre a área do conhecimento Ensino Religioso, destacamos:

Tal definição é ancorada na antropologia cultural, que depois de muitos estudos históricos, deu ao fenômeno religioso o prestígio de seu caráter universal. Fato este, que nos leva a um reconhecimento ainda maior da originalidade desse fenômeno de cada cultura em específico, em sua diversidade. Objetiva orientar e auxiliar o estudante em seu posicionamento e relacionamento com as múltiplas realidades que o cercam. A área busca problematizar representações sociais com a finalidade de superar a intolerância, a discriminação e a exclusão notadamente das Ciências da Religião. Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos problemas e desafios do viver, aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos

alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de espiritualidade e de divindade, em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais”. (DCMU, 2020, p.229)

Desta forma, essa rede municipal tem disseminado um novo paradigma para as práticas com as áreas do conhecimento, assim como o Ensino Religioso, pois apresenta um âmbito de aprendizagem fundamental para o desenvolvimento dos estudantes a partir da experiência do educando, da sua busca de sentido existencial. Esse componente curricular, entrelaçado com os demais, amplia a integração do currículo escolar e por meio dos estudos, busca a construção de atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. (DCMU, 2020, p. 229). “Assim, os estudantes, mediados por esses profissionais, dispõem de oportunidades para se tornarem cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de compreender e transformar a realidade na qual vivem”. (Idem, p.42)

No decorrer dos estudos nas DCMU notamos a conformidade descrita na BNCC no Caderno 4 – Ensino Fundamental I, para a área do conhecimento em Ensino Religioso, em que se destaca:

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade. (BNCC, 2017)

Primordialmente, há necessidade de criar com as escolas espaços de diálogos, trocas de ideias, informações, saberes, conhecimentos e experiências. Realmente, trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam ao acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interdisciplinaridade, dos direitos humanos e da cultura da paz. (DCMU, 2020)

É de salientar que buscamos na Diretriz Municipal de Uberlândia, para o ensino fundamental I, elementos para formação em educação em direitos humanos. Daí considerar que o Ensino Religioso agrega esses saberes fundamentais para a formação dos estudantes, por ser uma área do conhecimento que trata não somente de questões objetivas da religião, mas também tenta entender fenômenos empíricos, sem fazer da Religião, um condicionador ético e moral para sociedade. (DCMU, CADERNO 3 – EF I, 2020, p.229)

Segundo Garcia, isso pode colaborar para a construção de uma sociedade melhor, “[...] pela prática da discussão e da reflexão dos conflitos culturais buscar uma convivência intercultural, mais igualitária, mais justa, mais edificante”, este termo é utilizado pela BNCC

para designar conteúdos, conceitos e processos. (GARCIA, 2001, p. 43 apud DCMU, 2020, p.229). Por certo, é preciso expandir a democratização e a autonomia aos sistemas e primordialmente das escolas para modificações, ainda que sejamos submetidos a uma base comum, importam estas: a flexibilização e adaptações dos currículos, constante avaliação dos processos de trabalhos desenvolvidos pelos profissionais com os estudantes, projetos de intervenções conforme diagnóstico de necessidades verificadas tanto para os procedimentos com as relações humanas como para o direito ao ensino e a aprendizagem. Esses elementos articulam uma formação integral dos estudantes, na medida em que estimulam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade e o transcende a dignidade humana e o campo do direito instituído nas leis e pelas políticas públicas.

Por conseguinte, a escola estaria cumprindo em parte com seu papel de transformação da humanidade por estar propiciando uma perspectiva de ações democráticas, promovendo a inclusão da diversidade e a cidadania, visando eliminação das discriminações, injustiças, marginalizações e violações da dignidade humana, tão marcadas e reforçadas diariamente na história da sociedade e da educação brasileira. No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão.

Sendo a RMEU submissa às orientações das políticas públicas estadual e federativa, as competências específicas da área de Ensino Religioso têm como base o Currículo Referência de Minas Gerais, em consonância com as competências gerais da BNCC. A partir disso nas DCMU, a área do conhecimento do Ensino Religioso, define seis competências específicas que orientam a aprendizagem dos estudantes, o que não está desvinculado ao direito humano da diversidade presente no cenário de cada comunidade escolar. Assim destacamos das DCMU:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações culturais, religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.

5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência, especialmente de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (DCMU, 2020, p.230-231)

É de referir que a rede municipal de educação, não tem um sistema próprio de ensino, para sua total autonomia e centralidade curricular. Seguramente, observa-se em documentos que orientam sua rede de ensino certa reprodução das competências traçadas nas unidades temáticas/eixo, por estarem coerentes com a proposta da BNCC.

Assim como o Currículo Referência de Minas, as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia apresentam quatro grandes unidades temáticas ligadas a esses direitos de aprendizagem: identidades e alteridades, manifestações culturais e religiosas, crenças religiosas e filosofias de vida e relações humanas e cidadania, especialmente desenvolvidas pelo grupo de trabalho de Ensino Religioso, como forma de expressar as necessidades da RME de Uberlândia. (DCMU, 2020, p. 231). Porém, estas estão acrescidas de unidades temáticas/eixos do contexto local e regional, dada sua relevância contextual para os conhecimentos das diversidades, conforme estruturado no PAPAE²¹ – Ensino Religioso (2020) e demais áreas.

Ao refletirmos sobre cada unidade temática que deverá ser abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, almeja-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham, o caráter singular e distinto do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), do entendimento dos símbolos, significados e da relação entre imanência e transcendência. Importa destacar das DCMU (2020, p. 231):

Objetos do conhecimento, propostos a serem desenvolvidos dentro das classes regulares de ensino: O eu, o outro e o nós, O eu, a família e o ambiente de convivência, Memórias, a valorização e o respeito às diferentes experiências e manifestações culturais, sentimentos, lembranças, memórias e saberes; sentidos de vida; princípios éticos e valores, liderança e direitos humanos, de vida e esfera pública. (DCMU, 2020, p. 231)

Ao que refere na BNCC quanto aos marcos normativos com as competências gerais estabelecidas, o Ensino Religioso terá por objetivo com as práticas pedagógicas nas escolas:

²¹ PAPAE – Plano de Ação dos Profissionais por Ano de Ensino (2020) . Documento impresso pessoal, norteador para os Planejamentos e Planos de Ensino, e das práticas educativas e pedagógicas da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG.

- a. Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b. Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c. Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d. Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.

Relacionados ao TCTs (2019) na BNCC, a unidade temática Relações Humanas e Cidadania é uma proposição de temas transversais (Cidadania e Civismo; Educação em Direito Humanos e Direitos da Criança e do Adolescente, etc.), conforme os Temas Contemporâneos Transversais, que se apresentam de extrema relevância para os professores da área de Ensino Religioso da RMEU visto que, por mais que o Currículo Referência de Minas Gerais e a BNCC abranjam de forma totalizadora os conteúdos e conceitos próprios desse componente curricular, tais profissionais notaram a necessidade de tratar de temas singulares e específicos para a prática do professor em suas realidades escolares.

Nesse contexto, a unidade temática complementa os documentos curriculares normativos da área, propondo os seguintes objetos de conhecimento:

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Diferentes, porém amigos; qualidades de cada um; Cultura Indígena e Afro-brasileira; Boas maneiras e respeito; Declaração Universal dos Direitos da Criança; Bullying e Cyberbullying; Fases da vida: afetividade, cuidados com o corpo e autoestima; Declaração Universal dos Direitos Humanos; Relações e narrativas pessoais; A ética e a moral relacionadas ao compromisso social; Valorização da vida: prevenção à depressão, auxílio ao combate do suicídio e reflexão sobre os perigos do Bullying nesses processos. (DCMU, p. 232)

É viável a abordagem da interdisciplinaridade para o processo de ensino e aprendizagem dos objetos do conhecimento do Ensino Religioso conforme está orientado no PAPAE (2020), e não pode ser visto de forma fragmentada ou isolada das propostas educacionais e temáticas transversais propostas nos TCTs (2019) para educação.

Assim, é necessário considerar a realidade das escolas da RME, a formação continuada e adequada dos professores para ministrarem e medirem as aulas e os objetos de conhecimento específicos desse componente curricular. Deve-se, ainda, ter em vista a importância da conexão dos saberes a fim de aprofundar os objetos do conhecimento trabalhados, bem como desenvolver as habilidades necessárias para o entendimento das temáticas trabalhadas, reforçando a possibilidade da interdisciplinaridade, que vislumbra a saúde integral do indivíduo e a autoestima e os direitos humanos (DCMU, p.255).

Ao complementar nossos estudos para essa pesquisa, buscamos indícios mais significativos no documento impresso PAPAE (2020) formulado para rede municipal de

Uberlândia e de posse dos profissionais da educação via impressa. Destacam-se nesse aos direitos humanos: os direitos e deveres dos estudantes e das crianças, valorização do ser humano, das suas experiências, saberes e culturas, respeito às diversidades dentro e fora da escola, especificados mais para o 4º e 5º ano do ensino fundamental, etapas em que os estudantes, em sua maioria, já têm aquisição da alfabetização e encaminhamentos ao letramento.

Isso posto, apontamos a necessidade de constar neste, os deveres da família e do Estado a título de conhecimento dos estudantes, que não cabe a responsabilidade educacional e social somente aos profissionais da escola, digo dos professores em educar e escolarizar, e formá-los enquanto cidadãos e cidadãs, sendo cabível o alavancar.

Evidenciamos que os objetivos traçados na BNCC, assim como nas DCMU, intencionam novas abordagens didáticas e pedagógicas para as práticas na escola e usos das diferentes linguagens no campo de atuação. “Sendo assim, a interdisciplinaridade, a ética e a moral fundamentam as teorias pedagógicas desse ensino, pois possibilitam o reconhecimento e o respeito às histórias, memórias, crenças e aos valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida. Cada área desempenhará um papel importante no processo de formação integral dos estudantes”. (DCMUEFI, p.229), sobretudo respeitando a diversidade, em sua identidade e cultura para o desenvolvimento ao exercício da cidadania ativa.

A seguir, relacionam-se objetivos e as competências específicas dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Literatura previstos nas (DCMU, p.316), que subjetivamente denotam-se aos valores democráticos e aos direitos humanos, relacionados ao direito educacional, destacamos essas:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. É preciso lembrar que, no município de Uberlândia, a Língua Portuguesa se subdivide no componente curricular Literatura, que vai atender às recomendações específicas do Campo Artístico/Literário.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. Lembrando que as competências encerram um conjunto de habilidades que se desenvolvem harmonicamente. (BRASIL, 2017, apud DCMUEFI, 2020, p.316) (grifos da autora)

Para além, detectamos também, nas competências específicas da área de conhecimento Literatura e Linguagem, indícios da educação em direitos humanos nas (p.354-355), objetivos a serem materializados nas ações pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes, explorando a oralidade e dialogicidade, características que são emergentes nos ambientes da educação, ao preparar estudantes para o exercício participativo e ativo da cidadania e democracia.

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, continuar ampliando suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes modalidades de linguagem – verbal (oral e escrita) e não verbal (corporal, visual, sonora) e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, de identidades e de culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (UBERLÂNDIA, 2020) (grifos da autora)

É relevante dizer que os objetivos de conhecimentos sejam disseminados pela interligação entre o ensino, a pesquisa e o diálogo, favorecendo os processos de observação,

identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas dos estudantes. Da mesma forma, destaca-se a importância do desenvolvimento humanitário e social.

Seguindo essa linha, o componente curricular busca problematizar representações sociais com a finalidade de superar a intolerância, a discriminação e a exclusão, instigando o diálogo, o respeito, a convivência e a cultura de paz. (p.229). Concordamos cada vez mais que mediante estudos diversos, análises e experiências práticas na educação, que novas abordagens didáticas como a interdisciplinaridade, possibilitam a transversalização das temáticas. Essas permitem uma mudança significativa na prática escolar dos professores envolvidos, de forma a contribuir para um conhecimento globalizado, o qual supere os limites das disciplinas fragmentadas, propiciando um espaço em que o estudante se torna o sujeito da sua aprendizagem e são conduzidos a analisar, interpretar, intervir e modificar situações de seu cotidiano, (p. 402), o que não exime a desafios postos na realidade a serem superados na organização escolar.

À proporção que forem sendo compreendidas pelos docentes ao dinamizá-las em suas ações educativas e pedagógicas com o público da educação básica, serão prováveis novas observações no cumprimento da função social da escola para com a educação pública dos estudantes.

6.2 Perspectivas de um projeto político cultural em direitos e valores humanos

Vislumbramos que as experiências docentes em conexão com as políticas públicas intencionadas para a qualidade social da educação básica não se fazem sem a participação ativa da comunidade escolar, pelo contrário, com a contribuição humana do professor com seu exercício de cidadania em meio a democratização de saberes e conhecimentos analisados e apreendidos com resultados de seus estudos.

A partir dessa reflexão, identificamos durante as análises das DCMU (2020), a necessidade de elaboração de um projeto pedagógico cultural em direitos humanos, pela superficialidade que foi tratada a temática transversal em direitos humanos no registro documental curricular para a RME, compreendida ao nosso olhar humano e profissional.

Nossos estudos nos conduziram a mais uma busca documental, a fim de identificar onde estariam elencados tais princípios e/ou referenciais para uma formação em EDH para essa rede de ensino. Até que as identificamos, em partes, no PAPAE (2020), na matriz curricular do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental I (4º e 5º ano escolar), em meio ao

planejamento para as práticas nas salas de aulas das escolas a serem desenvolvidas na sala de aula dentro das instituições conforme observamos na BNCC – Caderno 4 – Ensino Fundamental – Ensino Religioso:

No ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão.

Para Ropoli (2010, p.10), o Projeto Político Pedagógico é o instrumento por “excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; todo o contexto da comunidade escolar, seu histórico, sua cultura, nele reflete a singularidade, do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades”. É importante reforçarmos a visão de que um projeto político pedagógico é um instrumento organizado com a colaboração e participação ativa dos indivíduos envolvidos na transformação educacional e social, no qual “o texto estará sempre em processo de aprimoramento, por se tratar de um ‘tecido’ que nunca se arremata, porque a vida é dinâmica e exige modificações permanentes.” (EDLER, 2000, p.15). Uma perspectiva de trabalho que há tempos tem ficado no esquecimento, se atendo aos instrumentos sistematizados pelos sistemas governamentais com as políticas públicas burocratizadas, que contrariam os processos democráticos dentro da educação pública.

Requisita novas formas de resistências ao instituído e melhor interpretação, compreensão e apreensão “da influência das políticas curriculares no cotidiano escolar” (DCMUEFI, 2020, p. 293), para que assim tratemos as relações que permeiam o processo educacional e social.

Cada escola é única e dentro da perspectiva hermenêutica diatópica²² (SANTOS, 1997), a educação em direitos humanos deve ser pensada a partir do local em que a comunidade escolar multicultural está inserida. Como dizia Pérez Aguirre apud Fester (p.10, s/a), “educar para os direitos humanos é uma forma de ser no mundo”. Em conformidade com Aristóteles, esses valores éticos seriam a coragem, a temperança, a liberdade, a magnanimidade, a mansidão, a fraqueza e a justiça exercidas pelo homem no mundo. Contudo, concluímos a partir dessa concepção, que direitos humanos é uma ética fundada na base de condutas e relações humanas para o bem universal e comum a toda a humanidade,

²² Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/64078/breves-nocoes-sobre-a-hermeneutica-diatopica:textSANTOSBoaventuraSouza.Umaconcep multicultural.direito.humanos.>> Acesso em 28/04/2021.

independente de sistemas. Esses direitos se diferem dos direitos humanos enquanto ética universal caracterizada pela supremacia religiosa e referente a todos os homens, acima de etnias, raças, nacionalidades, ideologias, pois os diferentes grupos culturais têm uma linha de definição de dignidade humana singular, sendo incompletas no sentido da existência de outras culturas.

Conforme as DCMUEFI, (2020, p. 292), “a pluralidade cultural e étnica”, deve ser “respeitada no desenvolvimento da prática educativa” e pedagógica. Destacamos ainda, um educar em constante e necessária transformação, a complementar essa perspectiva de projeto cultural que Santos (1997) defende. Todas as culturas possuem universos de sentidos, que “tendem a considerar os seus valores máximos como mais abrangentes, mas apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais” (SANTOS, 2022), tornando os direitos humanos não universais na sua aplicação, haja vista que a universalidade é questão específica e particular de cada cultura. Em detrimento desses sentidos culturais serem constituídos pelo que há de mais valioso para dada cultura, e o que é analisado pelo topo de outra cultura, fatalmente, haverá uma geração de “problemas” que os tornarão extremamente vulneráveis ao se encontrarem num dado espaço de diálogo e formação.

A partir dessa, Boaventura de Sousa Santos (1997) sugere que haja um diálogo intercultural, a utilização de uma hermenêutica diatópica. Esta, foi descrita na BNCC (2017) e na DCMU (2020) como orientações sobre formação humana da diversidade na educação pela interculturalidade.

A interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida. Esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Ensino Religioso – e, por consequência, o componente curricular de Ensino Religioso –, devem garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas. (BRASIL, 2017)

Apresenta-se nas DCMU (2020, p.72-73) que, numa pesquisa sobre a estética do cotidiano numa escola específica, Richter (2003) preferiu adotar o termo interculturalidade, uma vez observada a interação de duas culturas. A autora fez um levantamento e análise da inter-relação de diferentes culturas encontradas nas famílias dos estudantes, buscando entender as particularidades e os fazeres estéticos de cada família, que tinha diferentes etnias. Diante disso, os professores podem trabalhar e valorizar as especificidades das diferentes culturas encontradas no cotidiano dos estudantes e que se inter-relacionam. Nesse sentido,

[...] A beleza da diversidade cultural encontra-se principalmente na riqueza das diferenças entre as várias culturas, e ainda na possibilidade de convivência saudável entre os diversos sujeitos culturais [...] torna-se necessária a elaboração de práticas educativas que promovam o reconhecimento e o respeito às diferenças, o diálogo

franco e sem receios dentro da sala de aula; que possibilitem a construção de vivências sociais de modo crítico; identificando e questionando preconceitos, estereótipos e estigmas causados pela divisão e hierarquização raciais, principalmente no que se refere às culturas que caracterizam a formação brasileira. (UBERLÂNDIA, 2010, p. 22)

A educação em direitos humanos tende a gerar consciência aos atores sociais, com atitudes de luta e transformação no cotidiano, contextualizado pelas diferenças entre as várias culturas. Propõe-se no Currículo Referência de Minas Gerais que:

O componente curricular Arte deve ser trabalhado em toda sua amplitude de forma que o estudante se situe no mundo e perceba as diferenças humanas e culturais e suas inter-relações, conhecendo, reconhecendo, interpretando, reinterpreto e apropriando-se delas em aspectos das manifestações artísticas e estéticas. Deve articular, portanto, manifestações culturais de tempos e espaços diversos englobando o entorno cultural e artístico do estudante, as produções passadas e contemporâneas, de forma histórica, social e política, proporcionando entendimento dos costumes e valores culturais, e que se aliam ao desenvolvimento das competências gerais [BNCC], ou seja, a formação integral do ser em desenvolvimento. (MINAS GERAIS, 2018, p. 520)

O entendimento da experiência docente com um enfoque da construção coletiva na escola pública se apresenta em conformidade com a literatura de Gadotti e Romão (2001), refletindo que todo Projeto Político Pedagógico é necessariamente político. Sendo esse político, não se faz sem a participação ativa da comunidade escolar e principalmente com a contribuição humana do professor com seu exercício de cidadania. Também, não construímos um projeto sem uma direção política, sem um rumo proposto, e que tenha a sustentação de uma base legal e principalmente em termos dos direitos humanos para uma comunidade e sociedade multicultural. Gadotti e Romão definem que:

Um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se instituinte. Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte (2001, p.34)

Um projeto pedagógico da escola que descreve a educação em direitos humanos e para a cidadania se articula ao compromisso sociopolítico com interesses individuais e coletivos de seus representantes. Para Saviani (1983, p.93), “a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. Para Veiga (2002, p.1), “a abordagem do projeto político-pedagógico, como organização do trabalho da escola como um todo, está fundada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita”.

A condição para que esta escola se configure com compromisso ético e sociopolítico

e se movendo pela garantia de acesso, promoção, permanência e emancipação do discente nesta instituição, pauta-se na prática pedagógica reflexiva e emancipatória, para além das orientações propostas nas diretrizes curriculares, havendo articulação da temática da educação em direitos humanos, não de forma fragmentada, mas interdisciplinar e transdisciplinar, em redes.

Conforme Celso S. Vasconcelos (1995, p.143), é preciso pensar o projeto pedagógico como “um instrumento teórico metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição”. Além disso, é preciso fortalecer a prática da cidadania ativa, enrijecida pelas relações recíprocas e com princípios dos direitos humanos desde os primeiros anos escolares do ensino fundamental da educação básica. Importa, assim, pensar um projeto político pedagógico que se justifica com a finalidade afirmada por Freire (2014, apud DCMU, 2020, p. 77-78), “não há amanhã em projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização”.

Nesse mesmo sentido, Gercina Santana Novais (2012) afirma que o projeto político pedagógico é um movimento permanente de fomento à garantia de educação como um direito humano. Tal movimento orienta ações educativas com as seguintes diretrizes para educação básica:

- Participação ativa de toda a comunidade escolar e entorno da escola na elaboração, desenvolvimento e avaliação do PPP;
- Produção coletiva de conhecimentos livres de qualquer tipo de preconceito e de discriminação;
- Celebração e inclusão, no currículo, das culturas dos diferentes grupos da comunidade escolar e entorno;
- Reconhecimento do direito à educação desenvolvida em todos os níveis de ensino a todos(as), independentemente de gênero, raça, etnia, classe social, deficiência e outras particularidades do sujeito;
- Recusa de hierarquizações e fragmentações de conteúdos;
- Articulação entre teoria e prática;
- Devolução da palavra para os sujeitos que compõem a comunidade escolar e entorno;
- Fomento à convivência humana entre alunos(as), educadores(as) e pessoas das comunidades que residem em torno da escola;
- Reconhecimento de que toda pessoa tem direito de acesso e conclusão com qualidade de seus estudos em escola regular;
- Valorização da dimensão utópica no processo de criação de práticas educativas.

Busca-se mediar a educação para um projeto de sociedade que se pretende formar, pela democratização e emancipação do sujeito com o direito ao ensino e à aprendizagem nos

espaços educativos. Vivemos um tempo em que a metodologia do aprender possibilitará a autonomia do sujeito que, por sua vez, é inseparável do processo de auto-organização (MORIN, 1996). Para Moraes (1997, p.228), “é essa capacidade de reflexão que leva o indivíduo a aprender a conhecer, a pensar, a aprender a aprender, a aprender a fazer, a aprender a conviver e a aprender a amar, para que possa aprender a ser, e estar em condições de agir com consciência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade ética”.

Ao pensar na construção participativa de um projeto pedagógico acrescidos de valores morais, humanos e éticos, nos valem da síntese de Severino (2019):

Em um projeto no qual observa-se imperativos de valor ético. Vale dizer que toda eticidade, bem como sua universalidade, decorrem da presença da alteridade, portadora da dignidade própria da pessoa humana, gerando cobrança por políticas públicas e de normas que coíbam tais ações que trazem ameaças a vida humana e as sociedades, e que punam os infratores que maltratam a natureza e a dignidade humana. Um valor e não uma essência descritiva de sua realidade concreta, em decorrência da qual o homem é um ser natural como todos os demais seres do planeta. E todos vinculados e unidos por uma solidariedade de destino (SEVERINO, 2019, p.905)

Acredita-se que com estes ideais de postura ética e política, a promoção de mudanças sociais na educação torna-se mais provável juntamente aos envolvidos nesse processo de emancipação em prol da transformação, que seja, urgente e ideal, de direitos e necessárias para a sociedade.

Nota-se que a vivência ética entre os seres humanos necessária, se expressará nos mais diferentes modos e espaços em sociedade, gestando processos de democratização na escola pública e ocasionando por algumas razões e relevâncias sociais. Segundo Gadotti e Romão (2001):

1º) A escola deve formar para a cidadania, e a escola é um ambiente que pode possibilitar esse aprendizado da democracia e está a serviço da comunidade que a mantém.

2º) A gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, isto é, o seu ensino, pela participação na gestão democrática da escola o conhecimento do funcionamento e o conhecimento mútuo, aproximará as necessidades mais específicas dos discentes aos docentes, o que exige educarmos para a cidadania. Os autores destacam que Cidadania e autonomia são hoje duas categorias estratégicas de construção de uma sociedade melhor em torno das quais há frequentemente consenso, a escola cidadã surge como resposta à burocratização do sistema de ensino e à sua ineficiência. E ainda, pode-se dizer que cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia. Não há cidadania sem democracia (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 38).

Portanto, não existe uma forma teórica de ensinar a democracia, mas vivê-la e experimentá-la para que tornemos a vida das pessoas mais humanizada e politizada. A democratização da sociedade exige informação e conhecimento, interpretação e consciência de como a educação é composta e redimensionada ao longo da sua história social, política e

cultural. Cabe essa responsabilidade a nós, segundo Severino (2019) com “a ação de intervenção social que constrói os sujeitos humanos”, enquanto pesquisadores e protagonistas da escola, concretizá-los em nossas investigações e práticas, sejam elas formais ou informais. Temos que ter sempre em vista o objetivo mais relevante, “a própria humanização” (SEVERINO, 2006). Em síntese, historicamente, toda essa mediação tem-se traduzido pela pesquisa e pela ciência, não sendo estritamente linear, porém um contexto de conflitos e confrontos permanentes.

Em conexão com o que atualmente temos conceituado de educação emancipatória, frente às novas experiências com o ensino remoto e a educação híbrida, ao vivenciarmos um contexto epidemiológico, retomamos a ideia da democratização do ensino. Para Azanha (1995), a “democratização” numa certa instância, é concebida como atributo das relações pessoais entre professores e alunos, sendo a democracia política, resultados dessa simples adição das “personalidades democráticas” que segundo Carvalho (p.333, 2004), “por essa razão, não se pode haver democratização do ensino sem esforços sistemáticos para o acesso e a permanência de todos nas escolas”. Toda política da democratização do acesso à educação escolar desencadeia desafios e conflitos, majoritariamente, na dimensão social ao contrário da escolar. É o que Carvalho (2004) reverbera ao pleitear relações escolares não autoritárias sem pôr em xeque a autoridade legítima e interna às instituições escolares:

[...] acesso aos bens culturais públicos que nela se deveriam difundir: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito a um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem. Nesse sentido, a política da democratização da educação propõe desafios pedagógicos, ainda que sua dimensão seja eminentemente social, mais do que simplesmente escolar. (2004, p. 333)

Cabem, para o ensino e aprendizagem na educação básica, as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2013). Nestas, destacam-se princípios que norteiam uma educação mais democrática, como previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988, que garante a democracia e os direitos dos cidadãos, inclusive o direito à educação, e que são definidos também no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, chamando nossa atenção para a importância de se alicerçar Projetos Político-Pedagógicos com os princípios, valores e objetivos da educação em direitos humanos para as instituições de ensino.

Tais projetos, para essa modalidade de ensino, devem levar em consideração que a escola de educação básica é um espaço privilegiado de formação pelas contribuições que possibilitam o desenvolvimento do ser humano. Tendo em vista que a socialização e a apreensão de determinados conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade podem ser efetivadas na ambiência da educação básica por meio de suas diferentes modalidades e múltiplas dimensionalidades, tais como educação de jovens e adultos, educação no campo, educação indígena, educação

quilombola, educação étnico-racial, educação em sexualidade, educação ambiental, educação especial, dentre outras. (DNEDH, 2013, p. 47)

Do ponto de vista documental, as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos explicitam, em seu artigo 6º, que a Educação em Direitos Humanos deve estar contemplada, de forma transversal, nos documentos constitutivos e orientadores do funcionamento escolar, a saber: Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e demais documentos, mas, principalmente, nas ações pedagógicas para com a diversidade multicultural presente na escola.

Relativos às DCMUEFI (2020, p. 291), essa rede municipal de ensino, ancorada na LDB 9394/96, “fundamentada nos princípios da igualdade de condições de acesso e permanência, na liberdade de aprender e ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e no respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

Desse modo, Costa (2013, p. 132-133) aponta uma nova concepção e abordagem para a prática da escola: ressignificada na inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores superando a compreensão da formação que reproduz conhecimentos.

Dias, propõe que esta formação:

[...] tenha como elemento constituinte uma natureza dinâmica, que considere tanto os conteúdos curriculares disciplinares, quanto aqueles inúmeros conteúdos necessários à construção do ser, do saber e do fazer do professor ou professora, que se volte para a promoção de processos emancipatórios comprometidos com a ruptura de determinados modelos de sociedade e de Educação excludente, mediante os quais muitos grupos sociais foram historicamente alijados da produção e da apropriação dos bens materiais e culturais O Plano (2006) afirma que são todos os profissionais da educação que devem tratar sobre os direitos humanos, não há uma disciplina privilegiada para essa prática. (DIAS, 2010, p. 18).

Tal iniciativa demandará com a práxis docente uma nova visão educativa e pedagógica, possibilitando a participação dos discentes na metodologia de ensino em conformidade com a ação para o desenvolvimento de Educação em Direitos Humanos. Concordamos com Dias que:

As metodologias de ensino a serem desenvolvidas, necessariamente, precisam levar em consideração o educando como o sujeito do processo educativo, contemplando uma pedagogia fundada no diálogo, na participação coletiva. Tal pedagogia pode ser potencializada mediante a realização de oficinas pedagógicas, rodas de conversa, debates, criação de fóruns de discussão e de deliberação coletivas, assembleias escolares, círculos de cultura e de lazer (DIAS, 2008, p. 158 apud SEDH, 2008)

Partindo destas premissas, as Diretrizes Curriculares do Município de Uberlândia orientam uma educação inclusiva, pois considera “o educando como sujeito do seu processo educativo”, tendo voltado um olhar atento para o ser humano e repensa nos processos de

ensino e aprendizagem centrados nos ideais de formação humana, edificada nos valores da ética, da cidadania e da solidariedade nas práticas educativas cotidianas, “criando condições de reflexão e de desenvolvimento do senso crítico, político e social”, (DCMU – Caderno 3 , p. 291). Observa-se ainda nas DCMU as seguintes indicações (2020, p. 37):

- Responder às reais necessidades e especificidades dos estudantes, considerando a complexidade e a heterogeneidade dos diferentes sujeitos;
- Criar espaços de vivência e convivência democrática e solidária, consolidando ações dialógicas e princípios de solidariedade, diálogo e ética;
- Organizar seus espaços e tempos de modo inclusivo com projetos que corroborem para a valorização das diferenças individuais e coletivas;
- Realiza a adequação do currículo;
- Proporciona a formação continuada de seus profissionais.

Com perspectivas semelhantes, as DNEDH (2013) salientam que o Projeto Político Pedagógico das escolas contemple estratégias de práticas emancipatórias, como:

- 1) incentivar o trabalho colaborativo, em que o diálogo indicará os caminhos para construção das relações;
- 2) estimular a curiosidade e o espírito investigativo sobre determinado problema ou contexto, de tal forma a possibilitar ao aluno um encontro com a realidade e se for o caso, sua transformação;
- 3) selecionar conteúdos que contribuam para o aperfeiçoamento da capacidade de observar, apreender e estabelecer relações entre as transformações que ocorrem e o contexto em que está inserido;
- 4) tornar transdisciplinar a abordagem do conjunto de conteúdos de modo que o aluno enriqueça a visão de conjunto das diversas inter-relações existentes sem descuidar da dimensão histórica;
- 5) dar a esse ensino uma dimensão mais humana e social sem perder sua especificidade;
- 6) construir uma metodologia capaz de oferecer condições para se implementarem práticas educativas que possam ser vivenciadas no cotidiano escolar dentro de uma perspectiva de construção do conhecimento e que estimulem a criatividade dos discentes e até mesmo dos docentes. (DNEDH, p. 51, 2013)

Precisamente, a Educação em Direitos Humanos é um meio de promoção desse conhecimento necessário à prevenção e reparação das violações dos direitos humanos, devendo ser prevista como ação programática das diretrizes curriculares com a intencionalidade, que construam e promovam valores como a paz, a justiça, a tolerância e a solidariedade. Em acordo com as DCMU (2020) que propõem:

A formação de sujeitos capazes de olhar o mundo e fazer suas próprias leituras, de forma interventiva e interativa, comprometidos com a transformação social, de maneira ética, empática e inclusiva. Valores esses, tão desprezados e corrompidos, ao longo da vida humana, pelas transformações mais diversificadas ocorridas no contexto de toda sociedade assegurar que todos os estudantes tenham o direito ao pleno desenvolvimento humano, por meio da educação e de oportunidades de acesso aos bens disponíveis pela sociedade contemporânea (pp.26-27)

Por isso, é relevante a observância das DCMU no que tange sobre a formação humana pretendida, alicerçada sob os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento global dos estudantes da rede municipal de Uberlândia em conformidade com o âmbito da BNCC (2017) e no Currículo Referência de Minas Gerais, os quais fundamentam em aspectos éticos, políticos e estéticos, dentro de uma concepção democrática de sociedade. Atualmente, para essa rede municipal, o Documento Orientador Ensino Híbrido e Atividades Não Presenciais apontou novas orientações para a educação escolar, haja vista o quadro crítico da Pandemia Covid 19, que ocasionou maior agravamento à dignidade humana e ao direito humano.

No momento atual, reforça-se o papel da educação em direitos humanos na consolidação das diretrizes e políticas públicas, já existentes, para o campo educacional, com indícios para uma significação emancipatória e formações humanizadoras.

Anunciamos para o currículo de cada comunidade escolar da educação básica, a relevância para a consolidação da Educação em Direitos Humanos, conforme descreve a autora, Lúcia de Fátima Guerra, nos RDH-BRASIL (2008, p.75):

A Educação em Direitos Humanos no contexto de um projeto educativo emancipatório, significa buscar respaldo em práticas que privilegiam a transversalidade com as mais diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, recuperar os vestígios memoriais das camadas populares na construção da história nacional e a memória das violações aos direitos humanos. Fazer valer o direito à informação, e conceber a documentação e os arquivos a serviço dos Direitos individuais e coletivos aparecem como elementos fundamentais na construção de um novo patamar cultural nas esferas públicas e da sociedade civil brasileira.

Evidenciar os direitos individuais e coletivos como um novo paradigma cultural local e de emancipação, é relevante, principalmente por estes estarem orientados nas diretrizes curriculares com a Educação em direitos humanos nas escolas públicas enquanto temática transversal. Desse modo, buscando a compreensão do que questiona Boaventura Santos (2022) acerca da universalidade dos direitos humanos, “uma vez que esses pressupostos são claramente ocidentais e facilmente distinguíveis de outras concepções de dignidade humana em outras culturas, teremos de perguntar por que motivo a questão da universalidade dos direitos humanos se tornou tão acesamente debatida”.

O conceito de direitos humanos “assenta num bem conhecido de pressupostos, todos eles tipicamente ocidentais, designadamente: existe uma natureza humana universal que pode ser conhecida racionalmente; a natureza humana é essencialmente diferente e superior a restante realidade, o indivíduo possui uma dignidade absoluta e irreduzível que tem de ser defendida da sociedade ou do Estado; a autonomia do indivíduo exige que a sociedade esteja organizada de forma não hierárquica como soma de indivíduos livres. (PANIKKAR, 1948, p. 30 apud BOAVENTURA SANTOS, 2022)

Partindo da autonomia reflexiva e elaborativa do Roteiro de intervenção educativa e pedagógica cultural aliado aos princípios da dignidade humana e da Educação em Direitos

Humanos para a prática interdisciplinar e transversal no ensino fundamental I (1º ao 5º ano escolar) da Educação Básica destacamos, das DCMU (2020), os princípios da Educação em Direitos Humanos, observados nas diretrizes municipais e no PAPAE dessa rede de ensino e das políticas públicas.

Em síntese, temos nos movido da acomodação para a pesquisa junto a prática, o nós ocasiona materialidade e uma construção palpável para reger ações na prática educativa e pedagógica, na vida humana e nas relações com a natureza e o mundo político e social. Primamos pelo direito e valores humanos, além da garantia da democracia e cidadania com justiça social e cultural a defender os seus direitos e dos outros com alteridade ética, mais ainda mediante a crise existencial de direitos humanos e valores universais, agravados pela pandemia COVID 19 na vida dos grupos de convivências. Com efeitos, a formação da consciência e maneira de agir da comunidade escolar, por fim, surtirá efeitos em sociedade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os olhares tecidos nos provocaram a reconhecer proposições na Educação em Direitos Humanos de forma a contribuirmos e referenciarmos os processos formativos dos estudantes do Ensino Fundamental da Educação Básica por meio da abordagem pedagógica transversal e interdisciplinar, configurando-a num projeto político pedagógico cultural. Para isso, tecemos considerações visando discernir o que ainda precisa ser desenvolvido nos âmbitos do conhecimento científico e escolar referentes ao processo de formação, de forma a trazer contribuições para a ciência, a educação básica, a comunidade escolar e para a própria atuação docente.

Salientamos que as narrativas desta pesquisa complementam nosso entendimento de ações que tendem contribuir com os processos formativos da educação básica para fortalecer os valores democráticos aliados ao exercício da cidadania participativa e ativa na comunidade escolar e em sociedade. Admitimos que educar, em Direitos Humanos, é levar os indivíduos, diversos e plurais, a se reconhecer na sua singularidade, mas também identificar-se e incluir-se em meio às diversidades social, cultural e política, compartilhando suas contribuições ao desenvolvimento do ser humano.

Destacamos que, desenvolver projetos em Educação em Direitos Humanos, auxilia a prática educativa e pedagógica a vivenciar uma proposta democrática de educação por meio da mediação de uma abordagem interdisciplinar e transversal com as unidades temáticas e seus princípios/objetivos de conhecimentos. Ressalta-se que esses objetivos devem ser

apresentados aos discentes, conforme forem sendo desenvolvidos com as matrizes curriculares de cada matéria da educação escolar.

Desse modo, adotamos os ideais de Freire por uma pedagogia comprometida com o ESPERANÇAR, não no sentido da espera, mas pelo dinamismo humano em se mover, mediar, intervir, inovar e continuar fomentando a cultura da política inclusiva, de direito e expansiva pelo respeito à diversidade e a dignidade humana. Com efeito, o pensamento crítico e inovador, além da humanização e emancipação, oportuniza uma análise crítica da realidade em que o ser humano está inserido e dos interesses contidos nos discursos sobre os princípios da EDH. São eles: o princípio da dignidade humana, o princípio da igualdade de direitos, o do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades da pluralidade de sujeitos, o da laicidade do Estado, o da democracia na educação, o da transversalidade, o da vivência e globalidade dos atores da educação e o princípio da sustentabilidade socioambiental em respeito ao meio ambiente e futuras gerações.

Dessa forma, executa-se a responsabilidade social da escola com o patrimônio dos “direitos humanos” por uma sociedade que tem consciência desses e “estejam preservando a cultura de vivência do respeito aos direitos humanos”, (DCEDH, 2013, p.46). Em síntese, rememoramos o posicionamento de José Gimeno Sacristán (2005, p. 24):

O ser humano tende, por natureza, a criar um mundo desejável [...]. A Educação é em si mesma um valor desejável, [...] queremos e acreditamos que, com a Educação, melhoramos os seres humanos, aumentamos seu bem-estar e desenvolvimento econômico, atenuamos as deficiências sociais, contribuimos para a redenção do ser humano, sua liberação. A Educação pode. Inclusive, ser um instrumento para a revolução silenciosa da sociedade com base em um projeto iluminista e emancipador. Esse impulso ou tendência ao crescimento e à melhoria de alguma forma deve ser traduzido no Currículo que será desenvolvido.

Logo, notamos nos documentos públicos observados e analisados, indícios para ações na rede municipal de educação de Uberlândia que se atenta ao “Direito de ensinar e aprender” na educação básica, tanto para formação docente, como para os discentes, não desconsiderando os desafios enfrentados atualmente pela educação com a pandemia COVID 19. Toda reflexão e orientação giram em torno de uma conexão de práxis de diferentes sujeitos que idealizam um paradigma de educação de qualidade, ainda que utópica a alguns olhares e discursos, mas que, entretanto, oportuniza uma análise crítica da realidade.

Conforme nossas experiências como docentes da rede municipal de educação de Uberlândia, participantes na reelaboração e pesquisadoras das suas diretrizes curriculares municipais, notamos que, ainda que subjetivamente, todos os pontos orientam-se para um mesmo ponto: uma escola idealizada propicia atitudes científicas relacionadas aos direitos e

valores humanos, morais, éticos, bem como instiga a instituição a vivenciar experiências inovadoras na escola pela autonomia e democratização de seus saberes e conhecimentos. Tudo isso, proporcionalmente à escuta ativa, o diálogo e o respeito mútuo, que permeiam os processos educativos e pedagógicos, consolidando a democratização e reduzindo a hierarquização das relações de poder.

Ressaltamos que, uma das formas indicadas de promulgar as referências da Educação em Direitos Humanos, se dá por meio da abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, partindo de uma visão inter e multicultural dialógica e emancipatória, contextualizada com a cooperação da diversidade. Essa cooperação configura cada realidade pertencente à educação, seja ela educação básica ou Superior. Em ambientes em que se constroem conhecimentos e relações humanas e sociais, a academia superior tem sua relevância no que se refere à organização curricular, de forma a compô-los com as unidades temáticas contemporâneas transversais que, direta ou indiretamente, afetam a vida humana e em sociedade. Seu papel é crucial e sua responsabilidade social se faz presente ao formar cidadãos e cidadãs para os espaços educativos em que irão atuar. Deve a composição curricular da academia estar, portanto, em conformidade com o que está orientado nos documentos com as políticas públicas relacionadas aos Direitos Humanos.

As interlocuções permitidas entre as redes e os protagonistas da educação, facilitam dinamizar os referenciais da educação em direitos humanos e os valores humanos, morais e éticos orientados ao desenvolvimento da empatia, da alteridade e resiliência. Isso, por acreditar na influência positiva e emancipadora da educação na vida das pessoas, para a redução das problemáticas e desigualdades existentes, sejam elas dentro das escolas, das famílias ou em sociedade. Os espaços formativos devem, assim, dinamizar a democratização dessas interlocuções.

Em suma, retomamos e afirmamos junto a alguns autores elencados e políticas públicas em análise e reflexão, a importância do educador na construção das diretrizes curriculares municipais de Uberlândia, da sua formação contínua e o sentido da dignidade humana para a prática educativa e pedagógica na educação básica. Consideramos sua relevância na formação de sujeitos de direitos e deveres para convivência social, cultural e política de forma democrática e ativa, por certo referenciada pelos princípios da Educação em Direitos Humanos.

Sabemos que a problemática na educação nos conduz à compreensão desta e nos permitem descobertas de outros problemas ou, ainda, reforçam mais nossas frustrações e incertezas acerca da mesma. Assim sendo, a função social da escola se coloca como urgente,

da mesma forma que a formação dos protagonistas que efetivam as diretrizes curriculares dentro das escolas da RMEU, não bastando implantá-las.

Durante as análises, de fato foram verificadas orientações, mas, apenas a formalidade do registro não modifica o crescimento do fracasso no desenvolvimento do ensino e das aprendizagens na convivência humana e social, da evasão escolar, das exclusões, da violação e da negligência dos direitos humanos dos estudantes como também dos seus deveres, observados no cotidiano da escola. Além, claro, de sua dignidade humana, desde a base da educação básica, prejudicada mais ainda, em tempos de pandemia COVID 19.

É importante destacar que em meio ao processo de implantação das DCMU, o inesperado ocorreu: a pandemia mundial da COVID 19, mas que não eximiu a educação da RME de Uberlândia, requisitando novas metodologias de ensino, o ensino híbrido, a educação remota. Ainda, a reestruturação das Diretrizes Curriculares Municipais pela sua flexibilização curricular, com o acréscimo dos Temas Contemporâneos Transversais/2019 que complementam as temáticas anteriormente estruturadas nos PCNs (1997), assim como as novas orientações contidas no Documento Orientador Ensino Híbrido e Atividades Não Presenciais (2021), configuração necessária a novas ações para educação básica da RME (2020/2021). Todas essas adaptações circulam um novo modelo de engajamento humano e político para formações dos docentes e dos discentes.

Contudo, é cabível a adequação do currículo interno e do projeto político pedagógico da escola para atender as reais necessidades e especificidades desse contexto, principalmente se considerarmos a complexidade e heterogeneidade dos diferentes sujeitos e as limitações existenciais do acesso ao uso das tecnologias dentro da nova organização pedagógica e educativa. Essas medidas se entrelaçam na expectativa de que a educação e escolarização dos estudantes pudessem continuar, ainda que não atingindo o patamar idealizado, mas sendo ofertada como obrigatoriedade do Estado ao direito humano à Educação.

A análise documental qualitativa comparada às revisões bibliográficas possibilitou constatar que a temática transversal da Educação em Direitos Humanos é um desafio, dada a complexidade existencial instaurada há tempos na vida humana em sociedade e principalmente na educação básica, a nível mundial e local.

Enfim, requisitou-se um olhar criterioso e assertivo com iniciativas de estruturação de um projeto de intervenção para a prática educativa e pedagógica com os estudantes do Ensino Fundamental I, da Educação em Direitos Humanos. O projeto é relevante em categorias de valores humanos, morais e éticos, bem como dos direitos e deveres para esse

público, para a democratização em práxis, visando a promoção e a transformação na qualidade educacional e social.

Para além da metodologia utilizada, foi possível iniciar uma apreensão de como estão orientadas formalmente a temática Educação em Direitos Humanos para a formação de estudantes e sensibilização ao exercício da cidadania desde o Ensino Fundamental I da Educação Básica. Esse estudo poderia ser abrangido com uma pesquisa em campo com docentes e discentes, para uma observação mais específica a nível das práticas educativas e pedagógicas e, os resultados destas, a que se refere às diretrizes curriculares para a Educação em Direitos Humanos, identificadas nas unidades temáticas e nas matrizes das áreas do conhecimento orientadas nas diretrizes curriculares do município de Uberlândia (2020).

As limitações perpassam pela limitação de tempo e restrição da difusão coletiva acerca do tema, o que fica a critério de cada docente conhecer, compreender e implementar as orientações, acrescentando de novas metodologias para aplicação na prática com o discente na sala de aula. Tempos em que os profissionais da educação se desdobram para dar conta da era atual, demanda complexa e desafiadora, por meio da utilização das ferramentas da tecnologia digital para a atuação e desenvolvimento da aprendizagem do discente, que se encontram cada vez mais em defasagem.

O estado da arte com as pesquisas, são modos de contribuirmos com o conhecimento e a emancipação dos eternos aprendizes com a educação. Através dessas, idealizamos aos discentes uma educação de qualidade social e emancipatória que contribua com uma formação para inovação e transformação, em uma perspectiva de humanização e compromisso educacional, social e cultural, para além dos muros da escola. Todo exposto nos permite lembrar o posicionamento de parte dos autores de todo esse estudo, como Saviani (2013), que refere a escola como instituição social e que sofre influências da economia, do Estado e da família, sendo necessário, para nós, estudá-la em conexão com os demais direitos humanos. Dayrell (1996), traz um debate que transcende uma avaliação técnica dos instrumentos que compõem as escolas e que também afasta determinismos macroestruturais e até microestruturais, que agem sobre elas com imposições desconstruindo a democracia e cidadania até aqui superficialmente alcançadas.

Decerto que, em meio aos processos permanentes de construção social, quando há intervenções pelas redes parceiras para atingir os princípios da educação básica, forma-se cidadãos e cidadãos esclarecidos, ativos, críticos, criativos, frente aos saberes populares, aos conhecimentos científicos e tecnológicos quando a estes disponibilizados como direitos. Em prol de uma rede de humanização e de resistência aos processos massificantes da sociedade

Paiva (2008), descreve que a formação humana está atrelada à construção de relações pedagógicas e sociais.

Em conformidade com as diretrizes nacionais da Educação em Direitos Humanos (2013, p.60), “toda a aprendizagem que desenvolve o conhecimento, as habilidades e os valores dos direitos humanos”, a serem reconhecidas pelos professores “da importância dos direitos humanos serem trabalhados em sala de aula, em sintonia com um projeto-político-pedagógico” cultural “e com a gestão da escola”.

Afinal, a composição dessa pesquisa poderá tornar-se num artigo científico a contribuir com a Ciência. Seu desdobramento para um relato posterior de experiência, culminará em um projeto cultural com um roteiro de intervenção pedagógica, tendo como unidade temática transversal a educação em direitos humanos para a prática com os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I da Educação Básica.

Em 2022, retomamos o espaço escolar com aulas presenciais, ainda que a pandemia da COVID 19 tenha se agravado com o surgimento de novas cepas e mesmo com a vacinação em massa, que já contemplou da população de idosos as crianças de até 12 anos em nosso município.

Consideramos que os resultados com os estudos não se esgotam em si mesmos, mas abrem novos questionamentos para outros interessados, novos estudos, pesquisas, reflexões e diálogos para ações humanas e profissionais. Eles podem também servir de orientação para experiências inovadoras com a educação em direitos humanos em diferentes espaços formativos, por diferentes protagonistas, posterior a leitura dessa dissertação e do roteiro de intervenção pedagógica enquanto um projeto cultural.

Destacamos, por fim, a grande relevância de protagonistas da educação básica a se interessarem pela apropriação e amplificação da temática. Este fato se faz cabível elaborar em cooperação com um projeto político cultural da escola local, com um paradigma educacional e cultural emergente em valores morais, éticos, direitos e deveres humanos, que se materializem, de fato, na comunidade escolar, a contribuir com o desenvolvimento qualitativo de seus estudantes, na qual se desvela sua realidade.

O objetivo primordial é contemplar, com dinâmicas docentes, o uso de novos recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação e de estratégias e metodologias ativas que têm sido difundidas para a educação em geral. Ainda, elencar possibilidades interventivas e práticas educativas e pedagógicas interdisciplinares e transdisciplinares que contribuam com a alfabetização e letramento dos estudantes, com o reconhecimento da sua

dignidade humana e dos que estão à sua volta e com a aquisição de conhecimentos sobre direitos como também deveres humanos. Uma inovação necessária e urgente.

Recomendamos ainda, para era atual, novos paradigmas para a rede municipal de educação de Uberlândia; uma formação continuada no CEMEPE tecendo o amplo contexto da Educação em Direitos Humanos, devido sua invisibilidade nas diretrizes curriculares e programas de formação continuada. O fim é de serem suplementados na comunidade escolar local pelas formações interventivas com os protagonistas da escola, com a família e os estudantes, solicitando envolvimento de redes parceiras (profissionais da saúde, do direito/promotores e advogados, agentes ambientais, psicopedagogos, assistente social e psicólogos, etc.).

Esperamos mudanças significativas na educação básica com mais humanização e enriquecimento das relações nos espaços educativos e pedagógicos e, principalmente, a consolidação da garantia ao direito à EDUCAÇÃO e à Educação em Direitos Humanos. Ambas ancoradas aos valores democráticos da cidadania fundamentais: liberdade, responsabilidade, fraternidade, justiça, solidariedade, verdade, paz e amor à vida.

Esperamos transcender a proteção da dignidade humana, que já é própria de si, e ir além da defesa do patrimônio comum, principalmente no que se refere às gerações presentes e futuras.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. Ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ANDRADE, Marcelo. Educação como direito humano e a formação de educadores/as em direitos humanos. In CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana. **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: Editora DP, 2008.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3. Ed. Campinas: Papirus, 2001 p.5569.

ARENDT, H. A Condição Humana. Trad. de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1981.

_____. Origens do totalitarismo. (Trad. Roberto Raposo) São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BALESTRERI, R. B. O que é “educar para a cidadania”. In: BARCELLOS, Carlos Alberto; FERREIRA, Diamarante; BALESTRERI, Ricardo (Org.). Educando para a cidadania: os direitos humanos no currículo escolar. Porto Alegre: Palotti, 1992. p. 10-23.

BASOMBRÍO, I. Educación y ciudadanía: la educación para los derechos humanos en América Latina Peru: CEAAL, IDL y Tarea, 1992.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. Disponível em: < <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf> >. Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 27 fev. 2021.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente: promulgada em 13 de julho de 1990.

_____. Brasil Direitos Humanos, 2008: A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal. Brasília:

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação e Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> >. Acesso em: 10 mai. 2021.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm > Acesso em: 08 fev. 2020

_____. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências**. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm >. Acesso em: 05 mai. 2021.

_____. Lei n. 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 AfroBrasileira e Indígena”.** Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm >. Acesso em: 05 mai. 2021.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Educação – PNE e dá outras providências.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm >. Acesso em: 05 mai. 2021.

_____. Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).** Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm >. Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. Lei n. 13.663, de 14 de maio de 2018. **Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.** Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm >. Acesso em: 15 fev 2021.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm > . Acesso em: 13 fev. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 10 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular:** educação é a base. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf >. Acesso em: 08 fev. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf >. Acesso em: 10 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. Material de Apoio/Guia de Implementação (PDF). Brasília, DF, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-deapoio>. Acesso em 02.01.19.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Direitos Humanos: documentos internacionais. Brasília: SEDH, 2006 – a.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2006 – b.

_____. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)/ Secretária Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – Brasília: SEDH/PR, 2010.

_____. Referencial da Educação em Direitos Humanos no Brasil. Direitos Humanos: capacitação de educadores/ Maria de Nazaré Tavares Zenaide, et al. Vol. 1 – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. 2. V. p. 5.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2014. 96 p.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 02, unidade 07**. Brasília: MEC, SEB, 2012. 47p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf> >. Acesso em: 15 mai. 2021.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. 2013. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 20 fev. 2021.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. ANPED, 2002, n.19. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf >. Acesso em: 30 mar. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, jul./set. v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/abstract/?lang=pt> >. Acesso em 15 mai. 2021.

_____. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formações de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. P. 139-152.

_____. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2007. p. 399-412.

_____; FERNANDES, Yrama Siqueira. **Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios**. **Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 1, p.02-09, mai. 2017. Disponível em: <
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/25086>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. **Pedagogia Intercultural: práticas pedagógicas emancipatórias**. Projeto de Pesquisa. 2006.

CARVALHO, José Sergio Fonseca de. **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. “Democratização do ensino” revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, maio/ago. 2004. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/ep/a/gbLJv6rMtySWZyzRfddSk4n/?lang=pt>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 295-216.

CHARLOT, Bernard; JOSEF, Ruth Rissin (trad.). **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A. 2ª Ed. 1983

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2004.

COSTA, A. G. N. Educação em Direitos Humanos: ouvindo a comunidade escolar e observando as suas práticas. 2013. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DIAS, A. A; PORTO, R. de C. C. **A pedagogia e a Educação em Direitos Humanos**. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; et. al. (Org.) **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, p. 29-68.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, n; 79, p. 257-272, ago, 2002.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos CEDES**, v. 20, n. 50, abr. 2000. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LWR9qs7XK6BkyKJ8q4gB3Qc/?lang=pt> >. Acesso em: 17 jun. 2021.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

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

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra. 25ª ed. 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: perpassando uma educação não-disciplinar. In: Nilda Alves (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p.723-742, jul.-set. 2013. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/fnSxbMMFwkM6kqxVrR5Z8Gc/?lang=pt> >. Acesso em: 15 out. 2020.

HARARI, Yuval Noah. **21 Lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

JESUS, Osvaldo Freitas. **O Plano Nacional de Educação e as Dificuldades Financeiras para sua implementação**. [Artg.] **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 36, p. 103 – 115, jan./abr. 2015.

KLEIMAM, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 1996. Campinas: Pontes

LASEF, C. **A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt**. Estudos Avançados. 11 (30), 1997.

LAUREANO, Renata Esmi. **Práticas emancipatórias na formação dos profissionais de educação infantil: desenhando caminhos possíveis**. Campinas: PUC – Campinas, 2007. 137p. Dissertação de Mestrado. Orientadora. Dulce Pompêo de Camargo.

LEÃO, Eliana. **História e Representações Sociais. O centro Municipal de Estudos e**

Projetos Educacionais “Julietta Diniz” – Cemepe na visão dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (1991- 2000), Dissertação de Mestrado, UFU, Uberlândia, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LE GOFF, Jaques. **Histórias e Memória**. 3. Ed. São Paulo: UNICAMP, 1994.

LUSTOSA, Amanda Furtado Mascarenhas; ROSA, Lúcia Cristina dos Santos. **Reflexões sobre Educação para a Diversidade: problematizando a construção da cidadania na Academia**. *Revista Eletrônica Informe Econômico*. Ano 1, n. 1, Agost. 2013

MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios**. Livro II. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção Os pensadores)

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. -Campinas, SP:Papirus,1997. - (Coleção Práxis)

MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (orgs) **Multiculturalismo: Diferenças culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORAN, José. **Metodologias Ativa para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian e MORAN, José (org.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB (livro impresso; Versão edição Kindle, 2021). Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Metodologias-Ativas-paraEduca%C3%A7%C3%A3oInovadora>. Acesso em 30.01.21.

_____. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Formato EBook: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens** / organizado por Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. – 180p. (Mídias Contemporâneas, 2) p. 15-33. ISBN: 978-97885-63023-14-8. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/?p=543>. Acesso em 30.01.2021.

_____. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Disponível em: www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em 30.01.2021

MORAES, Mara Sueli Simão et al. **Temas Político-Sociais/ Transversais na Educação Brasileira: o discurso visa à transformação social? Reflexões da disciplina Temas Contemporâneos Transversais em Educação**. Faculdade de Ciências. UNESP. Bauru, 2002.

MORIN, Edgar. **O método**. A natureza da natureza. Publicações Europa-América, 1991 . v. 1.

_____. KERN, A. B. **Terra Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. NAIR, Samir. **Uma política de civilização**. Portugal: Instituto Piaget, 1997.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NOVIKOFF, Cristina; CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua. **Redes de Saberes: pensamento interdisciplinar**. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas Vol. 17 N. 110, jan./jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/19848951.2016v17n110p42>

NÓVOA, António. **A escola do século XXI (entrevista)**. In: Base Nacional Comum Curricular: Material de Referência Pedagógica. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Moderna, 2018. Periódico: Por Dentro da BNCC 4ª versão.

PAIVA, Dalliva Stephani Eloí. **Memórias de Magda Soares: Uma contribuição para o processo de humanização**. Anais. Semana de Humanidades. Pdf. (somente leitura), 2008 , 6p.

PERRENOUD, Philippe. **Dez competências para ensinar**. Trad. RAMOS, Patricia Chittoni. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIOVESAN, F. **Concepção contemporânea de direitos humanos**. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006. p. 11-42.

_____; FACHIN, Melina Girardi. **Educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas**. Revista Jurídica da Presidência. Brasília, v. 19 n. 117 , Fev/Maio 2017, p. 20-38.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Pestalozzi e a revolução da educação brasileira**. In: www.CartaCapital.com.br :Busca no site para consulta em 23/07/2020.

SANTOS, I. A. **Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na educação básica**. Produção Didático-Pedagógica – Caderno Temático – apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE. Cornélio Procópio/Pr,2008.Disponível,em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf>>; Acesso em 08 fev. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.34, n. 124, p. 743 – 760, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Pesquisa educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético**. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 900-916, jul./Set., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723 /riaee.v 14i3.12445
SERRES, M. O contrato natural. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

SILVA, Eliene Maria Pereira da Silva. **TCC; Memorial de formação pessoal e acadêmico**. UNITRI-Centro Universitário do Triângulo.2007.1ªed.

SILVA, Sara. Moitinho. **Educação, direitos humanos, igualdade e diferença: o que dizem os professores?** / Tese doutorado; orientadora Maria Victoria de Mesquita Benevides. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: s. n., 2016. Biblioteca e

Documentação Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Acesso em 24/09/2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

SOARES, Maria Victória de Mesquita Benevides. **Educação em direitos humanos: do que se trata?** In: BARBOSA, R. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo; Edunesp, 2001. p. 309-318.

_____. Cidadania e direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.104, p.3946, 1998a. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/715> >. Acesso em:

_____. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998b.

STEFANO, Daniela; MENDONÇA, Maria Luisa (Orgs). **Direitos Humanos no Brasil 2017: Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos**.

TAVARES, Manuel. **Culturas e educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo**. Revista Educação e Cultura Contemporânea. Vol. 11, n. 25 Ano 2014 – UNINOVE : Consulta em 11/03/2021

TOMASEVSKY, Katarina. Por que a educação não é gratuita? In HDDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariangela (Org.). A educação entre os direitos humanos. São Paulo: Autores Associados, 2006.

UBERLÂNDIA. **Diretrizes Curriculares Municipais**. 2011.

_____. **Lei n.º 11.444/2013**. Institui a Rede Pública Municipal pelo direito de ensinar e de aprender no município de Uberlândia e dá outras providências.

_____. **Lei nº 12.209**, de 26 de junho de 2015 que aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/20125 e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Uberlândia, MG, 26 de jun. de 2015.

_____. **Plano de Ação Referência** (versão preliminar). 2018

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares de Ciências no Ensino Fundamental**. Uberlândia, 2011 (A).

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de ação referência da Rede Municipal de Ensino** (Versão preliminar). Uberlândia, 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares do Município de Uberlândia – (2018 – 2020)**. [recurso eletrônico] – Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2020. 274 p.: il <https://www.uberlandia.mg.gov.br/.Ano> de Publicação: 2020
Recursodigital:<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizescurricularesmunicipais/>

_____. Secretaria Municipal De Educação de Uberlândia. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Plano de Ação dos Profissionais por Ano de Ensino (PAPAE/2020)**. Uberlândia, 2020.

_____. Secretaria Municipal De Educação de Uberlândia. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Documento Orientador para o Planejamento do Mês de Fevereiro; Ensino Fundamental I e II**. Uberlândia, 2021.

_____. Secretaria Municipal De Educação de Uberlândia. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Documento Orientador Ensino Híbrido e Atividades Não Presenciais**. Uberlândia, 2021.

_____. Rede pública pelo direito de ensinar e de aprender: experiências coletivas 1.ed. de políticas públicas / [Org.] Gercina Santana Novais, Silma do Carmo Nunes. – 1.ed. – Uberlândia: Regência e Arte Editora, 2017. Recurso digital

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Espanha, 1994.

_____. Declaração mundial sobre educação para todos. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990.

SACAVINO, S. **Educação em Direitos Humanos e democracia**. In: CANDAU. V. e SACAVINO, S. (org.). **Educar em Direitos Humanos, Construir Democracia**. Rio de Janeiro: DPeA, 2011, p. 36-48.

SIGNIFICADOS.

VASCONCELLOS, Celso S. . **Planejamento: Plano de Ensino – Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Liberlat, 1995.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: Ernani Rosa. –Porto Alegre: Artmed, 2004.
ZENAIDE, Maria **seu cenário e seus protagonistas**; trad.

Nazaré Tavares [et al.] - **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. – Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Alexandre Antônio Gili Náder (Orgs). – João Pessoa: Edit. Universitária / UFPB, 2008.

APÊNDICE I

QUADRO I – PRODUTO PARA A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR E TRANSVERSAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ROTEIRO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA E PEDAGÓGICA CULTURAL COM PRINCÍPIOS EM E.D.H PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I (4º E 5º ANOS ESCOLAR) DA EMEPA (2022...) PARTINDO DAS ANÁLISES DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO – 2020-2022

<p>ROTEIRO PARA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA EMEPA – 2022 – SMEU/CEMEPE/RMEUEFI/PMU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CULTURAL DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR E TRANSVERSAL</p>
Localidade
Escola Municipal Eugênio Pimentel – Bairro Morumbi – Uberlândia - MG
Etapa/Modalidade de Ensino
<ul style="list-style-type: none"> ● Ensino Fundamental I da Educação Básica
Abordagem Pedagógica
<ul style="list-style-type: none"> ● Transversal e Interdisciplinar com as Áreas do Conhecimento da Matriz Curricular e extensão em ações informativas.
Público Alvo
<ul style="list-style-type: none"> ● Professores da EMEPA- Regente I (a pesquisadora dessa Dissertação) e Professores da aulas Especializadas que desejarem se envolver com o Roteiro Pedagógico de Intervenção em Direitos Humanos ● Estudantes do 5º Ano Escolar – Manhã e Tarde ● Famílias dos estudantes
Temáticas
<ul style="list-style-type: none"> ● Direitos Humanos para o público do Ensino Fundamental da Educação Básica. ● Declaração Universal dos Direitos Humanos. ● Direitos e Deveres (ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente); Lei nº 8069 de 13/07/90 – Arts. 3º, 7º, 11,15,16, 17, 18 19 53 e 71. ● Diversidades (de pessoas e de culturas) ● Valores Humanos ● Valores Morais ● Valores Éticos ● Cidadania ● Princípios da: dignidade humana; de igualdade de direitos; do reconhecimento e valorização das diversidades; laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade, sustentabilidade socioambiental (DNEDH, 2013, p. 45)
Componentes Curriculares e Campos de Experiências
<ul style="list-style-type: none"> ● EF03ER32UDI) Promover a valorização do ser humano, bem como, desenvolver atitudes que visem ao bem-estar pessoal e coletivo. ● (EF03ER31UDI) Respeitar a diversidade, aprendendo a lidar com as diferenças dentro e fora da escola.

- EF04ER39UDI) Conhecer os direitos assegurados por lei às crianças.
- EF04ER40UDI) Promover a conscientização dos direitos e deveres das crianças e adolescentes assegurados por lei.
- EF04ER41UDI) Reconhecer a diferença entre os direitos e deveres.
- EF04ER42UDI) Conscientizar sobre a importância de viver em sociedade.
- (EF05ER55UDI) Promover a consciência da importância de cuidar de si e do outro.
- EF05ER07X) Reconhecer, em textos e narrativas orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.
- (EF05ER15MG) Reconhecer e valorizar os idosos, registrar suas histórias e memórias, na família e na comunidade, como fonte de conhecimento e sabedoria.
- EF05ER16MG) – Reconhecer e partilhar experiências de amizade como expressão de diálogo, respeito e ajuda mútua.
- (EF05ER49UDI) Caracterizar os direitos e deveres da criança.
- EF05ER49UDI) Caracterizar os direitos e deveres da criança.
- EF05ER51UDI) Promover a valorização da infância enquanto direito de toda criança.

➤ Descrever demais habilidades conforme forem sendo integradas nas práticas educativas e pedagógicas dos docentes ; regente I (História, Geografia, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa) e das áreas especializadas (Ensino Religioso, Artes, Educação Física e Literatura e Linguagem) ao desenvolverem as matrizes curriculares.

Fonte: PAPAE – ENSINO RELIGIOSO (2020) PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I -RMEU

Objetivos de Aprendizagem e Conhecimentos

- Ensinar e Aprender que somos cidadãos e cidadãs que temos direitos e deveres para vivermos em sociedade em diferentes ambientes, de forma digna e humana, respeitosa, democrática, ativa e emancipatória;
- Aprender sobre os conceitos: diversidade, diferenças, inclusão, dignidade humana, democratização, cidadania participativa e ativa;
- Aprender sobre os valores humanos, os valores morais e valores éticos:

Período de desenvolvimento

Ano 2022 e subsequentes, ampliando a temática inicial para formação.

Metodologia; Estratégias, possibilidades de Interdisciplinaridade e Transversalidade

- Exposição oral a cada temática abordada com a turma;
- Realização de dinâmicas com escuta ativa acerca da temática e subtemas a apresentar;
- Compartilhar as informações, saberes, experiências e conhecimentos acerca de cada contexto das temáticas propostas para cada aula;
- Ilustração a cada temática em abordagem, usando diferentes linguagens e os meios digitais da TICs (vídeos, filmes, documentários, canções, poemas, etc.);
- Apresentar a música “Deveres e direitos” para identificar que para cada direito existe um dever correspondente a ser cumprido;
- Promover uma roda de conversa e a escuta ativa em que todos possam expor opiniões e expectativas para o futuro;

- Introdução ao ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente);
- Atividades diversas do contexto, direitos e deveres baseados na ECA;
- Trabalhos de pesquisas sobre as temáticas: Valores Humanos, Moraes e éticos, Dignidade Humana, Direitos Humanos, Cidadania, Democratização, etc.
- Usar as novas abordagens didáticas com as áreas do conhecimento para divulgação e materialização da temática com os estudantes dentro das salas de aula e no externo da comunidade escolar;
- Dez princípios dos Direitos da Criança;
- Trabalhar o art. 3º. Do Estatuto da Criança e do Adolescente (E.C.A), em atividade que priorize os Direitos e Deveres da criança;
- Texto sobre a importância de ser estudante; atividade sobre o texto;
- Apresentar os direitos e deveres da criança por meio de cartazes com desenhos;
- Fazer o registro dos direitos e deveres do cidadão trabalhados;
- Fazer o registro dos direitos e deveres da criança;
- Ver os vídeos: “Direitos da Criança”, “Criança não trabalha, criança dá trabalho” (música) e “Toda criança tem direitos” (música).

Recursos

- TICs; meios digitais.
- Temáticas abordadas em: PowerPoint, vídeos na internet, filmes, documentários, livros em áudio, canções, material didático a ser construídos, livros literários e didáticos a serem explorados, disponível pelo programa de governo federal (PNLDDL(1985), etc.
- Roteiros de aulas para a prática educativa e pedagógica com sequências didáticas interdisciplinares usufruindo dos eixos para o ensino e aprendizagem das áreas de conhecimento orientadas no PAPAE (2020) e nas DCMU (2020).

Fonte: Elaborada pela Autora com base em DNEDH, 2013, DCMU, 2020 e PAPAE, 2020.

APÊNDICE II

EIXOS A SEREM DESENVOLVIDOS COM O ROTEIRO DE INTERVENÇÃO CULTURAL

QUADRO I – VALORES HUMANOS I

EIXO : VALORES HUMANOS I
<p>1. Respeito</p> <p>“O respeito é a capacidade de ter em consideração os sentimentos das outras pessoas. É um dos valores mais importantes na condução da vida de uma pessoa, pois pode influenciar as decisões, os relacionamentos e o modo de viver.” (MENEZES, d.e.)</p> <p>“Esse valor pode ser manifestado de diferentes formas. Um exemplo é o respeito às diferenças. Em uma sociedade existem variadas formas de viver e de pensar, assim como existem diversas percepções sobre a vida. Para uma boa convivência coletiva seja positiva é fundamental cultivar e exercitar o respeito por pessoas e por decisões diferentes.” (MENEZES, d.e.)</p> <p>“O respeito também tem outro significado. O conceito também se refere à obediência às regras que são determinadas em uma sociedade e que devem ser seguidas para que a ordem seja garantida, ainda que se discorde delas. Um exemplo disso é a obrigatoriedade do respeito e do cumprimento das leis de um país.” (MENEZES, d.e.)</p>
<p>2. Honestidade</p> <p>“A honestidade é um valor fundamental para o ser humano e pode influenciar todos os aspectos da vida de uma pessoa. Ter honestidade significa agir com ética e verdade nas relações humanas e no cumprimento de obrigações, agindo conforme os princípios éticos.” (MENEZES, d.e.)</p> <p>“Entretanto, o sentimento de honestidade não é associado somente com as relações externas, nos relacionamentos entre pessoas. A honestidade também está ligada à própria consciência do indivíduo, que age com integridade em relação aos seus próprios sentimentos e princípios.” (MENEZES, d.e.)</p>
<p>3. Humildade</p> <p>“A humildade é uma virtude muito valiosa na vida de um indivíduo, pois significa a sua capacidade de reconhecer suas falhas ou suas dificuldades. O conceito de humildade se relaciona com a ideia de agir com modéstia, de ter simplicidade em suas atitudes e saber reconhecer suas próprias limitações.” (MENEZES, d.e.)</p> <p>“Esta característica baseia-se na capacidade de reconhecer-se como um indivíduo incompleto, reconhecendo as próprias dificuldades e possibilitando a realização de novas experiências e aprendizados.” (MENEZES, d.e.)</p> <p>“A humildade também possui outro significado, ligado ao relacionamento entre as pessoas. Em determinados casos o conceito pode se referir à maneira de agir com igualdade em</p>

relação às outras pessoas, como uma demonstração de respeito.” (MENEZES, d.e.)

4. Empatia

“A empatia é a capacidade que uma pessoa possui de perceber os sentimentos de outras pessoas, colocando-se "no lugar dela". É um valor importante para manter as boas relações humanas porque a partir dela é possível entender os pensamentos e as atitudes dos outros.” (MENEZES, d.e.)

“Desenvolver a empatia implica conseguir afastar-se de suas próprias ideias e convicções e olhar para um assunto com a percepção de outra pessoa.” (MENEZES, d.e.)

“Caracteriza-se por ser uma atitude de generosidade com os outros, demonstrando a importância dada aos sentimentos alheios.” (MENEZES, d.e.)

“Esse valor ajuda a compreender melhor as outras pessoas com quem se convive, é baseado na ideia de compreender o outro como se estivesse vivenciando uma situação através de sua perspectiva.” (MENEZES, d.e.)

5. Senso de justiça

“Possuir senso de justiça significa ter a habilidade de avaliar a existência de justiça ou injustiça nas situações. Ser justo é ter como princípio de vida agir com integridade e igualdade, tomando decisões corretas, tanto para si mesmo como para os outros.” (MENEZES, d.e.)

“O senso de justiça também pode se manifestar pela capacidade de indignação.” (MENEZES, d.e.)

“Diante de uma situação de injustiça, a pessoa se sente obrigada a intervir, opondo-se àquela situação, ainda que não seja um acontecimento em relação a si próprio.” (MENEZES, d.e.)

“Quando um indivíduo que possui um senso de justiça apurado percebe uma situação que manifesta uma conduta injusta, ela costuma agir para tentar solucionar a questão.” (MENEZES, d.e.)

6. Educação

“A educação, como um valor humano, significa agir de forma cordial, educada e amável. É saber se relacionar com os outros seguindo princípios de bom relacionamento, que devem ser baseados no respeito mútuo.” (MENEZES, d.e.)

“Agir com educação nas relações humanas é saber conviver com pessoas diferentes, em ambientes diversos, sempre agindo com respeito por todas as pessoas, em todas as situações.” (MENEZES, d.e.)

“Educação também se manifesta em não ter determinadas atitudes, como não desrespeitar outras pessoas.” (MENEZES, d.e.)

“A educação também se refere aos processos de aprendizados e de desenvolvimento humano, que podem acontecer formal ou informalmente. A educação formal é aquela recebida na escola e nas faculdades, durante a vida escolar de uma pessoa. Já a educação informal (ou não formal) é a educação recebida da família, feita com base em princípios éticos e morais.” (MENEZES, d.e.)

7. Solidariedade

“A solidariedade é a capacidade de ter simpatia e atenção com outra pessoa, o que demonstra a valorização e a importância dada às outras pessoas. Esse sentimento se caracteriza pelo interesse verdadeiro de se unir ao sofrimento ou à necessidade de alguém, ajudando-o no que for possível.” (MENEZES, d.e.)

“Para que a solidariedade possa ser colocada em prática, são precisos sentimentos de desapego, de empatia e de compaixão.” (MENEZES, d.e.)

“Uma das maneiras mais comuns de exercitar a solidariedade é quando uma pessoa ajuda outra sem esperar nenhuma retribuição por seu ato. É possível ser solidário de muitas maneiras, seja ao dar atenção e apoio moral a uma pessoa, seja através de uma ajuda material.” (MENEZES, d.e.)

8. Ética

“A ética pode ser definida como a reunião de princípios que determinam as atitudes de uma pessoa. Assim, agir com ética significa viver de acordo com valores morais fundamentais.”

“De acordo com a Filosofia, ética é um conjunto de princípios determinantes para o comportamento humano e para a vida em sociedade.” (MENEZES, d.e.)

“Aristóteles descreveu que a ética tinha três fundamentos: o uso da razão, a decisão por boas condutas e o sentimento de felicidade. Para ele uma vida ética só seria possível se o indivíduo conseguisse encontrar meio-termo entre os excessos e as omissões.” (MENEZES, d.e.)

“Ser uma pessoa ética é ter a consciência da importância de cumprir o dever e de agir com justiça em vista do bem comum da sociedade.” (MENEZES, d.e.)

FONTE: Elaborado pela Autora com base em MENEZES, Pedro. **Valores Humanos.**

Disponível em: < <https://www.significados.com.br/valores-humanos/> >. Acesso em: jan. 2022.

QUADRO II – VALORES HUMANOS II

EIXO: VALORES HUMANOS II
<p>“Os valores humanos são os princípios morais e éticos que conduzem a vida de uma pessoa. Eles fazem parte da formação da consciência e da maneira de agir e se relacionar em uma sociedade.” (MENEZES, d.e.)</p> <p>“Os valores humanos são normas de conduta que podem determinar decisões importantes e garantir que a convivência entre as pessoas seja pacífica, honesta e justa.” (MENEZES, d.e.)</p> <p>“Os valores são construídos socialmente e vão orientar as decisões e garantir alguns princípios que regem as ações e, conseqüentemente, a vida humana.” (MENEZES, d.e.)</p>
<p>Crise de valores</p> <p>“Hoje em dia discute-se a existência de uma crise de valores humanos, que seria o distanciamento dos princípios éticos e morais que deveriam ser cultivados por todas as pessoas. Muito se fala que esta crise ocorre em razão de mudanças sociais que permitiram uma mudança ou flexibilização de valores.” (MENEZES, d.e.)</p> <p>“Por esse motivo é preciso que todos estejam atentos aos seus pensamentos e ações. Essa auto-observação é fundamental para que os valores não sejam relativizados, ou seja, que os princípios fundamentais de ética e moral não sejam esquecidos, independentemente de situações ou contextos sociais.” (MENEZES, d.e.)</p>
<p>O que é Ética e Moral?</p> <p>“No contexto filosófico, ética e moral possuem diferentes significados. A ética está associada ao estudo fundamentado dos valores morais que orientam o comportamento humano em sociedade, enquanto a moral são os costumes, regras, tabus e convenções estabelecidas por cada sociedade.” (SIGNIFICADOS, d.e.)</p> <p>“Os termos possuem origem etimológica distinta. A palavra “ética” vem do Grego “<i>ethos</i>” que significa “modo de ser” ou “caráter”. Já a palavra “moral” tem origem no termo latino “<i>morales</i>” que significa “relativo aos costumes”.” (SIGNIFICADOS, d.e.)</p> <p>“Ética é um conjunto de conhecimentos extraídos da investigação do comportamento humano ao tentar explicar as regras morais de forma racional, fundamentada, científica e teórica. É uma reflexão sobre a moral.” (SIGNIFICADOS, d.e.)</p> <p>“Moral é o conjunto de regras aplicadas no cotidiano e usadas continuamente por cada cidadão. Essas regras orientam cada indivíduo, norteando as suas ações e os seus julgamentos sobre o que é moral ou imoral, certo ou errado, bom ou mau.” (SIGNIFICADOS, d.e.)</p> <p>“No sentido prático, a finalidade da ética e da moral é muito semelhante. São ambas responsáveis por construir as bases que vão guiar a conduta do homem, determinando o seu caráter, altruísmo e virtudes, e por ensinar a melhor forma de agir e de se comportar em sociedade.” (SIGNIFICADOS, d.e.)</p>

FONTE: Elaborado pela Autora com base em MENEZES, Pedro. **Valores Humanos**.

Disponível em: < <https://www.significados.com.br/valores-humanos/> >. Acesso em: jan.

2022; e SIGNIFICADOS. **Significado de Ética e Moral**. Disponível em: <

<https://www.significados.com.br/etica-e-moral/> >. Acesso em: jan. 2022.

QUADRO III – VALORES HUMANOS III

EIXO : VALORES HUMANOS III
<ul style="list-style-type: none"> ● “Altruísmo - atitude que visa o interesse e o bem-estar do próximo, oposta ao egoísmo.” (MENEZES, d.e.) ● “Amizade - sentimento de proximidade e companheirismo entre pessoas, relação entre amigos.” (MENEZES, d.e.) ● “Amor - sentimento sublime de admiração e extrema afeição em uma relação pessoal.” (MENEZES, d.e.) ● “Assiduidade - presença constante e segura a compromissos.” (MENEZES, d.e.) ● “Bondade - qualidade da pessoa que age baseada no bem ao próximo.” (MENEZES, d.e.) ● “Compaixão - capacidade de sentir piedade e solidariedade às adversidades vividas por outra pessoa.” (MENEZES, d.e.) ● “Condescendência - atitude de ceder à vontade de outra pessoa.” (MENEZES, d.e.) ● “Confiança - sentimento de segurança e forte crença em algo”. (MENEZES, d.e.) ● “Coragem - superação de medos, receios e perigos; bravura.” (MENEZES, d.e.) ● “Cordialidade - característica de simpatia e cuidado nas relações entre pessoas” (MENEZES, d.e.) ● “Curiosidade - vontade intensa de buscar informação e conhecimento.” (MENEZES, d.e.) ● “Disciplina - responsabilidade, comprometimento e cumprimento de normas e regras.” (MENEZES, d.e.) ● “Espontaneidade - autonomia, ação natural sem a necessidade de estímulos ou pressão.” (MENEZES, d.e.) ● “Fraternidade - sentimento de estar-se entre irmãos, companheirismo.” (MENEZES, d.e.) ● “Honestidade - decência, clareza e retidão das ações.” (MENEZES, d.e.) ● “Honra - brio, compromisso, dignidade e retidão moral.” (MENEZES, d.e.) ● “Justiça - qualidade daquilo que corresponde com o que é correto, direito.” (MENEZES, d.e.) ● “Lealdade - fidelidade, compromisso inabalável com o próximo.” (MENEZES, d.e.) ● “Liberdade - capacidade de escolher por si próprio, autodeterminação.” (MENEZES, d.e.) ● “Paciência - calma, tranquilidade e virtude de esperar pelo tempo natural dos acontecimentos.” (MENEZES, d.e.) ● “Paz - ausência de conflitos e problemas, não-violência.” (MENEZES, d.e.) ● “Perseverança - resistência moral, capacidade de persistir em vista de um objetivo.” (MENEZES, d.e.) ● “Pontualidade - cumprimento de horários e metas.” (MENEZES, d.e.) ● “Proatividade - capacidade de agir autonomamente e antecipadamente aos problemas.” (MENEZES, d.e.) ● “Prudência - virtude da cautela, precaução e reflexão.” (MENEZES, d.e.) ● “Resiliência - resistência, flexibilidade, adaptabilidade e firmeza diante de situações adversas.” (MENEZES, d.e.) ● “Respeito - atitude de compromisso com o outro, aceitação aos valores e princípios da sociedade.” (MENEZES, d.e.) ● “Responsabilidade - sentimento do dever e de compromisso com as próprias ações.” (MENEZES, d.e.) ● “Sinceridade - compromisso com a verdade e com a franqueza.” (MENEZES, d.e.) ● “Solidariedade - sentimento de colaboração e compaixão com o sofrimento alheio.” (MENEZES, d.e.) ● “Tolerância - capacidade de suportar e respeitar atitudes e posicionamentos contrários ou divergentes.” (MENEZES, d.e.)

- “Empatia - sentimento gerado pela capacidade de sentir-se como outra pessoa, colocar-se na condição do outro.” (MENEZES, d.e.)

FONTE: Elaborado pela Autora com base em MENEZES, Pedro. **32 exemplos de valores humanos**. Disponível em: < <https://www.significados.com.br/exemplos-de-valores-humanos/> >. Acesso em: jan. 2022

QUADRO IV – VALORES MORAIS E VALORES ÉTICOS

VALORES MORAIS	VALORES ÉTICOS
<p>“Valores morais são princípios que orientam a conduta das pessoas numa sociedade. Os valores morais dizem respeito ao bem, em oposição ao mal, ou ao correto, em oposição ao errado. Assim, dizemos que certas atitudes são aceitas moralmente porque estão em conformidade com certos princípios – os valores.” (MENEZES, d.e.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Justiça “A justiça é um dos pilares da vida em sociedade e diz respeito àquilo que é devido a cada pessoa por direitos morais.” (MENEZES, d.e.) ● Altruísmo “Altruísmo é o oposto de egoísmo. Ou seja, é um valor que se expressa em comportamentos que têm como finalidade o bem-estar do outro. No cristianismo, o altruísmo pode ser traduzido pela frase ‘Ame ao próximo como a si mesmo’ (Tiago 2:8)” (MENEZES, d.e.) ● Honestidade “Honestidade é agir de acordo com a verdade e com a sinceridade. A pessoa honesta é aquela que, independentemente dos seus interesses, age de forma correta e verdadeira.” (MENEZES, d.e.) ● Liberdade “Liberdade é o direito de uma pessoa agir conforme a sua própria vontade, desde que não infrinja as leis. Trata-se de um dos maiores valores das sociedades democráticas, que prezam pelas liberdades individuais e políticas.” (MENEZES, d.e.) ● Igualdade “A igualdade é outro valor fundamental das sociedades democráticas atuais. Na Constituição Brasileira, por exemplo, está escrito que “todos são iguais perante a lei”. Assim, do ponto de vista dos direitos, todas 	<p>“Os valores éticos representam os princípios gerais que devem orientar as pessoas em seu convívio social.” (TÊTE-À-TÊTE, d.e.)</p> <p>“Vale lembrar que a ética só é possível porque a vida em sociedade faz com que as ações de um indivíduo, afete diretamente a outro.” (TÊTE-À-TÊTE, d.e.)</p> <p>“A partir da construção desta vida em sociedade, os seres humanos tornaram-se capazes de avaliar as ações como boas ou más, benéficas ou nocivas, egoístas ou altruístas.” (TÊTE-À-TÊTE, d.e.)</p> <p>“A partir dessa capacidade humana de julgar as ações, tornam-se capazes de definir princípios gerais que podem orientar as ações em vista do bem. Esses princípios são chamados de valores éticos.” (TÊTE-À-TÊTE, d.e.)</p> <p>“Os valores éticos são todas as qualidades universais que um grupo social acredita serem favoráveis às relações entre seus membros.” (TÊTE-À-TÊTE, d.e.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Justiça “A justiça é o valor fundamental que orienta o juízo das ações humanas para que os efeitos das ações não sejam prejudiciais aos outros. Uma ação é justa a partir da ideia de que ela é a mais favorável possível para ambas as partes, enquanto as injustiças ocorrem quando um indivíduo ou grupo é favorecido em detrimento do prejuízo alheio.” (TÊTE-À-TÊTE, d.e.) ● Liberdade “A liberdade é um valor ético que sustenta as sociedades e está relacionado com a possibilidade de as pessoas de fazerem escolhas e que essas ações não restrinjam a liberdade de outras pessoas.” (TÊTE-À-TÊTE, d.e.) ● Verdade “Assim, ficam garantidos os direitos relativos às possibilidades de ação: liberdade de expressão, de credo, de ir e vir, de gênero e outras liberdades individuais e coletivas.” (TÊTE-À-TÊTE, d.e.)

<p>as pessoas são iguais, independentemente de sua origem, raça, credo ou classe social.” (MENEZES, d.e.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Lealdade “A lealdade é um valor moral que prevê dedicação voluntária a outra pessoa ou a uma causa. Uma pessoa leal não falha em suas promessas, cumprindo sua palavra com responsabilidade e dedicação. Em sua origem, a palavra lealdade significa ‘agir de acordo com a lei’.” (MENEZES, d.e.) ● Tolerância “A tolerância é um valor muito exaltado em sociedades democráticas, em que os cidadãos devem aceitar e, sobretudo, respeitar as diferenças, sejam elas sociais, raciais, políticas ou religiosas. Ser tolerante é respeitar a liberdade do outro.” (MENEZES, d.e.) 	<p>“A verdade é um valor ligado à ideia de honestidade em relação ao conhecimento e a informação de algo. As ações devem ser orientadas pela verdade para que os envolvidos possam ter garantido o acesso a fatores relevantes para entendimento do contexto e possam realizar escolhas sem serem enganados total ou parcialmente.” (TÊTE-À-TÊTE, d.e.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Respeito “A vida em sociedade pressupõe a relação entre pessoas diferentes. Com isso, para que a relação entre as pessoas possam ser a melhor possível, cada pessoa deve compreender a si e as outras como sujeito, nunca como objeto. A compreensão do outro como sujeito é a base do respeito, orienta as ações para que todos tenham resguardados o direito às suas individualidades.” (TÊTE-À-TÊTE, d.e.) ● Solidariedade “Junto ao respeito, a solidariedade parte da ideia que, em sociedade, as pessoas estão muitas vezes em posições diferentes. A solidariedade é um princípio que visa ações possam atuar como auxílio a pessoas em condições de dificuldade e vulnerabilidade.” (TÊTE-À-TÊTE, d.e.)
--	--

FONTE: Elaborado pela Autora com base em MENEZES, Pedro. **Exemplos de valores morais**. Disponível em: < <https://www.significados.com.br/exemplos-de-valores-morais/> >. Acesso em: jan. 2022; e TÊTE-À-TÊTE. **Valores éticos**. Disponível em: < <https://oempregoeseu.com/2020/12/16/valores-eticos> >. Acesso em: jan. 2022.

QUADRO V – REVISÃO DOS 10 PRINCÍPIOS DOS DIREITOS DA CRIANÇA

DEZ PRINCÍPIOS DOS DIREITOS DA CRIANÇA
<p>“Todas crianças devem ser amparadas por direitos fundamentais destinados a garantir sua proteção e pleno desenvolvimento como indivíduos. Para isso, a criança deve ser considerada como prioridade e deve ter acesso a direitos como: saúde, alimentação, educação, dignidade, segurança, bem-estar e convívio familiar e social.” (LENZI, d.e.)</p> <p>“Os princípios que são a base dos direitos das crianças foram definidos na Declaração Universal dos Direitos das Crianças, aprovada pelas Nações Unidas no ano de 1959. Reforçam a ideia de que as medidas de proteção devem priorizar os interesses e necessidades das crianças.” (LENZI, d.e.)</p>
<p>1. Todas as crianças devem ter seus direitos garantidos.</p> <p>“Este primeiro princípio assegura que todas crianças devem receber assistência e garantia dos direitos determinados pelas Nações Unidas, com base na Declaração Universal dos Direitos da Criança.” (LENZI, d.e.)</p> <p>“Determina que isso deve acontecer independentemente de qualquer tipo de discriminação (como cor, sexo, etnia, nacionalidade, opinião política, condição financeira ou religião). Isto é, as crianças devem ter seus direitos garantidos, livres das consequências de qualquer ato de exclusão.” (LENZI, d.e.)</p>
<p>2. A criança será protegida e terá direito ao pleno desenvolvimento.</p> <p>“Este princípio menciona o direito de proteção especial da criança para garantir seu ‘desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social’. Ela deve ser mantida segura e ter acesso a oportunidades e serviços que possam ajudá-la em seu processo de desenvolvimento como ser humano.” (LENZI, d.e.)</p> <p>“Além disso, o princípio estabelece que estes serviços devem ser determinados por leis e oferecidos em condições que possibilitem liberdade e ambiente digno para as crianças.” (LENZI, d.e.)</p>
<p>3. Crianças têm direito a nome e nacionalidade.</p> <p>“Este princípio garante que toda as crianças, desde o momento de seu nascimento, têm direito a receber um nome e a atribuição de uma nacionalidade.” (LENZI, d.e.)</p> <p>“Tanto o registro do nome, como a alegação da nacionalidade, são responsabilidade dos pais ou dos responsáveis legais pela criança.” (LENZI, d.e.)</p>
<p>4. Toda criança tem direito à alimentação, lazer e assistência médica.</p> <p>“Este princípio assegura que a toda criança tem direito à assistência da Previdência Social, além de boa alimentação, moradia, lazer e cuidados médicos adequados, pois são indispensáveis ao desenvolvimento saudável e digno.” (LENZI, d.e.)</p> <p>“Estes direitos de assistência valem tanto para criança, quanto para mãe, inclusive durante e após a gestação, como nos casos de realização de exames pré-natal e prestação de acompanhamento após o parto.” (LENZI, d.e.)</p>
<p>5. Toda criança portadora de necessidades especiais terá direito a atendimento adequado.</p> <p>“Este princípio é voltado para que as necessidades de crianças que tenham alguma necessidade especial ou dificuldade sejam atendidas. Elas têm direito a cuidados e acesso a</p>

tratamentos adequados, além de ter direito à educação.” (LENZI, d.e.)

“As crianças que sofrem algum tipo de dificuldade social por suas necessidades especiais devem ter acesso a oportunidades para que possam ser incluídas na sociedade, levando-se em conta as particularidades da situação de cada uma.” (LENZI, d.e.)

6. Toda criança precisa de amor e compreensão.

“O princípio menciona que toda criança precisa e deve receber amor e compreensão tanto por parte dos pais, dos seus responsáveis e da sociedade.” (LENZI, d.e.)

“Por estar em fase de desenvolvimento, a criança necessita dessa atenção especial para que ela cresça de maneira plena e harmoniosa, sentindo-se segura e com o amparo necessário dos pais e responsáveis.” (LENZI, d.e.)

“Esse princípio também determina que, em regra, crianças não devem ser separadas de suas mães, o que deve acontecer apenas em situações de exceção.” (LENZI, d.e.)

7. Toda criança tem direito a receber educação.

“Este princípio aborda a garantia do direito à educação e ao lazer infantil. Determina que a educação oferecida deve ser gratuita, no mínimo nos graus iniciais. O principal objetivo é garantir a igualdade de acesso e de oportunidades educativas para todas as crianças.” (LENZI, d.e.)

“A educação oferecida deve cumprir requisitos que permitam o desenvolvimento de suas aptidões e de sua cultura, além de estimular o senso crítico e as responsabilidades.” (LENZI, d.e.)

“A criança deve ser exposta a ensinamentos e aprendizados através de dinâmicas lúdicas, voltadas à sua idade e nível de aprendizado.” (LENZI, d.e.)

8. A criança deve ser a primeira a receber proteção.

“Este princípio estabelece o direito da criança de receber proteção e socorro em primeiro lugar (em acidentes, desastres ou calamidades, por exemplo).” (LENZI, d.e.)

“Isso significa que, em quaisquer situações que representem risco, as crianças devem ser as primeiras pessoas protegidas.” (LENZI, d.e.)

9. As crianças devem ser protegidas de crueldade e exploração.

“Neste princípio existe a garantia de que crianças devem ser protegidas contra qualquer tipo de abandono ou de exploração, como acontece em casos de exploração do trabalho infantil.” (LENZI, d.e.)

“Crianças não podem ser forçadas a fazer qualquer trabalho ou atividade que traga prejuízos à sua saúde ou dificulte sua educação.” (LENZI, d.e.)

“Da mesma maneira, não podem ser envolvidas em atividades que as coloquem em risco e causem danos ao desenvolvimento físico, mental ou moral.” (LENZI, d.e.)

10. Toda criança tem direito à proteção contra atos de discriminação.

“O último princípio determina que as crianças devem ser protegidas da exposição a qualquer tipo de discriminação ou de exclusão, pois elas têm direito a viver em uma sociedade pautada em valores de solidariedade, paz, compreensão e tolerância.” (LENZI, d.e.)

“Ela deve ser protegida de todos os atos que incentivem preconceitos e discriminações, sejam raciais, religiosas ou de qualquer outra espécie.” (LENZI, d.e.)

“Para saber mais sobre direitos, veja também o significado de direitos humanos e conheça a Declaração Universal dos Direitos Humanos.” (LENZI, d.e.)

Direitos da criança no Brasil

“No Brasil, os direitos das crianças estão amparados pela Lei n.º 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A lei prevê medidas para garantir condições de vida saudáveis e dignas para crianças (até 12 anos) e para adolescentes (até 18 anos).” (LENZI, d.e.)

“Também contém determinações a respeito de atos infracionais cometidos por crianças e adolescentes, além de medidas protetivas e socioeducativas que podem ser aplicadas nessas situações.” (LENZI, d.e.)

FONTE: Elaborado pela Autora com base em LENZI, Tie. **10 princípios dos Direitos da Criança**. Disponível em: < <https://www.significados.com.br/principios-direitos-da-crianca/> >. Acesso em: jan. 2022.

QUADRO VI – REVISÃO DO ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
<p>“O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é uma lei (Lei 8.069/1990) que trata dos direitos das crianças e adolescentes. Esse instrumento normativo foi promulgado em 13 de julho de 1990, durante o governo de Fernando Collor.” (LENZI, d.e.)</p> <p>“O ECA reconhece que as crianças e adolescentes são sujeitos de direito em condição de desenvolvimento e, portanto, devem ser prioridade absoluta do Estado.” (LENZI, d.e.)</p> <p>“Essa lei prevê às crianças e adolescentes os direitos à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à educação, à cultura, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.” (LENZI, d.e.)</p> <p>“De acordo com o ECA são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crianças: indivíduos com até 12 anos incompletos. • Adolescentes: indivíduos entre 12 e 18 anos.” (LENZI, d.e.)
<p>Para que serve o ECA?</p> <p>“O objetivo do estatuto é garantir às crianças e adolescentes condições de desenvolvimento moral, físico, social e mental, de modo que possam estar preparados para a vida adulta em sociedade.” (LENZI, d.e.)</p> <p>“A proteção das crianças e adolescentes é responsabilidade da família, sociedade e do Estado. Eles devem ser privados de qualquer tipo de discriminação, violência, negligência, crueldade e opressão [...]” (LENZI, d.e.)</p>
<p>“O Estatuto da Criança e do Adolescente faz valer o disposto no artigo 227 da Constituição de 1988 e segue as diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Crianças das Nações Unidas.” (LENZI, d.e.)</p> <p>“O estatuto é composto por dois livros. O livro I refere-se à parte geral, que vai do artigo 1º ao artigo 85 e trata dos direitos fundamentais e da prevenção à violação dos direitos.” (LENZI, d.e.)</p> <p>“O Livro II refere-se à parte específica e trata das políticas de atendimento, medidas de proteção, práticas de atos infracionais, medidas pertinentes aos pais ou responsáveis, conselhos tutelares, acesso à justiça e crimes e infrações administrativas.” (LENZI, d.e.)</p>
<p>Conselhos tutelares</p> <p>“Os conselhos tutelares são os órgãos responsáveis por zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes estabelecidos no ECA.” (LENZI, d.e.)</p> <p>“Os conselhos têm a obrigação de atender as crianças e adolescentes e os pais ou responsáveis e informá-los sobre seus direitos e deveres. Todos os municípios devem contar com, pelo menos, um conselho tutelar, que é composto por membros eleitos pela comunidade, respeitando as disposições legais para eleição e posse.” (LENZI, d.e.)</p> <p>“Sempre que houver suspeita ou confirmação de casos como maus-tratos, exploração, violência ou negligência, é possível realizar uma denúncia (anônima ou não) no conselho tutelar da cidade.” (LENZI, d.e.)</p>

Atos Infracionais do ECA

“O artigo 103 do ECA determina que qualquer conduta que fosse considerada crime ou contravenção penal por um adulto, é um ato infracional se cometida por criança ou adolescente.” (LENZI, d.e.)

“Para os casos de atos infracionais, o ECA estabelece a adoção de medidas protetivas e medidas socioeducativas, sendo as medidas socioeducativas passíveis de aplicação apenas aos adolescentes.” (LENZI, d.e.)

“Isso significa que, se uma criança cometer um ato infracional, a ela cabem apenas as medidas protetivas.” (LENZI, d.e.)

“Medidas protetivas

- Encaminhamento para os pais ou responsáveis;
- Matrícula e frequência na escola;
- Participação em programas de auxílio familiar;
- Tratamento médico, psicológico, psiquiátrico e toxicológico;
- Colocação em família substituta.” (LENZI, d.e.)

Medidas socioeducativas sem privação de liberdade

- “Advertência: advertência oral;
- Obrigação de reparar o dano: medida que repare o dano ou compense o prejuízo à vítima;
- Prestação de serviços à comunidade: com duração máxima de 6 meses;
- Liberdade assistida: juiz determina um orientador, que fará o acompanhamento da vida comunitária, escolar e familiar do infrator.” (LENZI, d.e.)

Medidas socioeducativas com privação de liberdade

- “Semiliberdade: os adolescentes podem trabalhar e estudar durante o dia, mas devem retornar à entidade especializada no período noturno;
- Internação por tempo indeterminado: aplicada em caráter excepcional em casos mais graves. O adolescente tem privação total da liberdade.” (LENZI, d.e.)

Proibição ao trabalho infantil

“O ECA proíbe qualquer forma de trabalho até os 13 anos de idade. A partir dos 14 anos é permitido o trabalho na forma de aprendiz e a partir dos 16 anos é permitida a contratação com carteira assinada.” (LENZI, d.e.)

“Na modalidade de aprendiz, o adolescente deve trabalhar em carga horária reduzida, deve estar matriculado em um curso técnico e não pode realizar atividades que prejudiquem o seu desenvolvimento ou que interfiram nos estudos.” (LENZI, d.e.)

“Entre os 16 e 18 anos, o adolescente pode entrar no mercado de trabalho com carteira assinada, porém na forma de trabalho adolescente protegido. Isto é, com a proibição de trabalho noturno, insalubre e perigoso.” (LENZI, d.e.)

“Também não são permitidas aos adolescentes as atividades da lista TIP do decreto 6.481/2008, que estabelece as piores formas de trabalho infantil.” (LENZI, d.e.)

FONTE: Elaborado pela Autora com base em LENZI, Tie. **ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)**. Disponível em: < <https://www.significados.com.br/eca/> >. Acesso em: jan. 2022.