



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

MARIA MARTA DA SILVA LOPES

**INTERDISCIPLINARIDADE DOS DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR SOBRE A
PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA.**

GOIÂNIA, 2019.

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

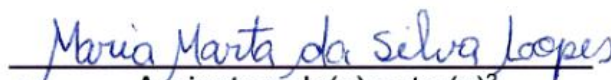
Nome completo do autor: Maria Marta da Silva Lopes

Título do trabalho: INTERDISCIPLINARIDADE DOS DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM** ☐ **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 25 / 03 / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

MARIA MARTA DA SILVA LOPES

INTERDISCIPLINARIDADE DOS DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR SOBRE A
PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás/ Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Direitos em Direitos Humanos.

Orientadora: Profa. Dra. Cerise de Castro Campos.

GOIÂNIA, 2019.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Lopes, Maria Marta da Silva

Interdisciplinaridade dos Direitos Humanos [manuscrito] : Um olhar
sobre a prática docente na Educação Básica da Rede Municipal de
Goiânia / Maria Marta da Silva Lopes. - 2019.
112 f.

Orientador: Profa. Dra. Cerise de Castro Campos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Pró
reitoria de Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em
Direitos Humanos, Goiânia, 2019.

Bibliografia. Anexos.

1. Educação. 2. Direitos Humanos. 3. Boas Práticas. 4. Postura
Interdisciplinar Pedagógica. 5. Cidadania. I. Campos, Cerise de Castro ,
orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA MARIA MARTA DA SILVA LOPES

Aos vinte e cinco dias do mês de março de dois mil e dezenove, às nove horas, na sala de webconferência do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede – CIAR/UFG, foi instalada a sessão pública para julgamento da dissertação final elaborada pela mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, Maria Marta da Silva Lopes, matriculada sob o número 2017101438, intitulada: “Interdisciplinaridade dos Direitos Humanos: um olhar sobre a prática docente na educação básica da rede municipal de Goiânia”. Após a abertura da sessão, a profa. Dra. Cerise de Castro Campos (UFG), orientadora e presidente da banca julgadora, deu seguimento aos trabalhos, apresentando os demais examinadores, prof. Dr. Antonio Carrillo Avelar (UNAM) e prof. Dr. Mauro Machado do Prado (UFG). Foi dada a palavra à mestranda, que expôs seu trabalho. Em seguida, procedeu-se à arguição da dissertação, iniciando pelo examinador externo da banca, seguido imediatamente pela resposta da mestranda. Ao final, a banca reuniu-se em separado para avaliação da mestranda. Discutido o trabalho e o desempenho da mestranda foram solicitadas as correções no texto que seguem em anexo a esta ata. A banca julgadora a considerou APROVADA e foi, então, declarada MESTRA EM DIREITOS HUMANOS pela presidente da banca examinadora. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata que será assinada por todos e entregue à Secretaria do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos, para os fins.

Cerise de Castro Campos

Profa. Dra. Cerise de Castro Campos (UFG)
Presidente

[Assinatura]

Prof. Dr. Antonio Carrillo Avelar (UNAM)
Examinador Externo

[Assinatura]

Prof. Dr. Mauro Machado do Prado (UFG)
Examinador Interno

MARIA MARTA DA SILVA LOPES

**INTERDISCIPLINARIDADE DOS DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR SOBRE A
PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE
GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos.

COMISSÃO JULGADORA:

DR. ANTÔNIO CARRILLO AVELAR

Membro titular externo ao PPGIDH-UFG

DR. MAURO MACHADO DO PRADO

Membro titular interno

DRA. CRISTINA BATISTA DE ARAÚJO

Membro suplente externo ao PPGIDH-UFG

DRA. ALINE DA SILVA NICOLINO

Membro suplente interno

Prof^a. Orientadora Dr^a Cerise de Castro Campos

Universidade Federal de Goiás – UFG

Goiânia, 25 de março de 2019.

“Liberdade, essa palavra que o sonho humano alimenta que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda!”.

Cecília Meireles
Romanceiro da Inconfidência

*Dedico esta pesquisa a todos que me acompanharam nessa caminhada, que
partilharam das minhas angústias e colaboraram para que este trabalho se concretizasse.
Dedico também aos que colaboraram com o estudo, em especial os(as) professores(as) que
contribuíram com a consolidação desta pesquisa, pois fazem da sua prática uma
ferramenta de promoção dos Direitos Humanos!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem particularmente deposito minha fé. Autor da vida, senhor da sabedoria, do amor, da paz e da solidariedade, quem, de forma gratuita, é capaz de dar forças para superar obstáculos. Obrigado Senhor por estar presente em minha vida sempre...

Aos meus Pais, que estiveram presentes nos momentos mais importantes da minha vida. foram conselheiros e me ajudaram a crescer. Muitas vezes se sacrificaram, deixando de lado seus sonhos em favor dos meus. Obrigado por tudo!

À minha família amada: Jozemar, Adriano, Bruno e Cassio pelos incentivos me fazendo acreditar que sou capaz de tentar, de ousar, de conseguir. Agradeço pela compreensão, confiança, paciência e dedicação, obrigada!

À minha cunhada: Josy pelo apoio na leitura e transcrição das entrevistas, obrigada!

Aos amigos de caminhada, que compartilharam das angústias dessa jornada. Aqui fiz amigos que, ainda, eventualmente separados pela vida, estarão juntos na memória de bons e maus momentos, pois estão presentes no meu coração. Fomos cúmplices na vida acadêmica. Agradeço especialmente a Katariny Labore por contribuir, com tanta dedicação, para a realização deste trabalho, obrigada!

Aos Mestres: Ser mestre não é apenas lecionar: ser mestre é ser orientador, amigo, guia e companheiro. Ser mestre é ser exemplo de dedicação, de doação, de dignidade pessoal e, sobretudo, de amor. Meus sinceros agradecimentos:

À querida professora e orientadora Dra. Cerise de Castro Campos que com sua doçura foi capaz de fazer orientações pertinentes e contribuiu para a realização deste trabalho, obrigada por sua dedicação;

Ao Prof. Dr. Mauro Machado que, juntamente com minha orientadora, me encantaram em suas aulas e me fizeram querer, ainda mais, pesquisar Direitos Humanos, obrigada por me dar a oportunidade de seguir adiante;

À professora Dra. Vilma de Fátima Machado que me deu suporte nas horas difíceis, me aconselhou e tranquilizou com suas contribuições, obrigada por seu empenho;

Ao professor Dr. Antônio Carrijo pelas contribuições significativas na elaboração do Projeto que deu origem a essa pesquisa, bem como na finalização do trabalho. Obrigada por sua disponibilidade!

À professora Dra. Aline que pontuou questões relevantes no Projeto, possibilitando que fosse elaborado com mais consistência. Obrigada!

À professora Dra. Maurinha que trouxe um olhar crítico e fez contribuições relevantes e substancias para a conclusão do texto. Obrigada!

SUMÁRIO

RESUMO	11
ABSTRACT	12
LISTA DE SIGLAS	13
PRIMEIRAS PALAVRAS	14
1. O PERCURSO METODOLÓGICO.....	21
1.1 O caminho até o campo da pesquisa	22
1.2 O trabalho no campo	26
1.2.1 As observações.....	26
1.2.2 As entrevistas	27
1.2.3 O referencial teórico.....	29
1.2.4 O tratamento dos dados	30
2. CONSTRUINDO CONCEITOS: EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR DOS DIREITOS HUMANOS	32
2.1 Educação em Direitos Humanos	32
2.2 Boas Práticas de Direitos Humanos	38
2.3 Interdisciplinaridade na ação pedagógica	44
3. OS FAZERES DA SALA DE AULA E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE DIREITOS HUMANOS	49
3.1 A instituição	49
3.1.1 A gestão	53
3.1.2 O Perfil dos colaboradores	56
3.1.3 Um olhar panorâmico acerca das relações humanas na instituição ...	60
3.2 Boas práticas de Direitos Humanos na sala de aula e a relação com a interdisciplinaridade pedagógica	63
3.2.1 Planejamento Pedagógico	64
3.2.2 Trabalho com projetos	68

3.2.3 Organização da sala de aula como espaço de convivência em grupo e de ensino/aprendizagem	73
3.2.4 Mediação de conflitos entre os educandos	77
3.2.5 Atendimento diferenciado aos educandos com maior dificuldade e/ou com deficiência	80
3.2.6 Promoção da participação dos educandos nas aulas	84
3.2.7 Desenvolvimento da consciência cidadã	88
3.2.8 O entendimento dos professores em relação ao ensino dos Direitos Humanos e da Interdisciplinaridade	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
ANEXOS.....	105

RESUMO

Este estudo apresenta uma discussão acerca da inserção dos conteúdos de Direitos Humanos no ensino básico. As considerações expostas tem como destaque as Boas Práticas de Direitos Humanos encontradas na escola e a relação dessas práticas com uma Postura Interdisciplinar do(a) professor(a). A pesquisa tem caráter qualitativo com viés etnográfico, pois buscou conhecer o fenômeno no seu contexto natural, nas relações cotidianas, para tanto foram usados como procedimentos metodológicos na recolha dos dados, o registro em diário de campo das observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com os(as) professores(as), a opção por esse tipo de entrevista se deu por sua característica aberta, o que proporciona a liberdade de ir e vir no diálogo com o interlocutor. Para fundamentar o estudo, foram feitas análises de documentos oficiais e literatura especializada sobre Educação, Direitos Humanos e Interdisciplinaridade. O tratamento dos dados foi feito por meio da técnica de Análise de Conteúdo usando a triangulação como estratégia metodológica para combinar os dados recolhidos nas observações com os dados das entrevistas e analisá-los sob a ótica dos autores que embasaram o estudo: Paulo Freire, Lev Vygotsky no processo de ensino aprendizagem pela mediação, socialização e valorização; Edgar Morin, Hilton Japiassú, Olga Pombo, Minayo e Ivani Fazenda na abordagem sobre interdisciplinaridade e educação; Dalmo Dallari, Solon Viola, Boaventura de Souza Santos e Vera Candau sobre Direitos Humanos e educação, além de leis e documentos que tratam da educação e dos Direitos Humanos. O percurso do estudo se deu primeiro pela construção dos conceitos de Boas Práticas de Direitos Humanos e Postura Interdisciplinar Pedagógica que serviram de óculos para enxergar as práticas no cotidiano escolar. As análises revelaram que não existe uma receita de boas práticas de Direitos Humanos, mas atitudes simples são capazes de instigar o pensamento crítico e promover a participação efetiva dos educandos na construção do conhecimento, tornando-os capazes de intervir na realidade para transformá-la. As considerações finais mostraram que apesar dos(as) professores(as) não terem uma compreensão clara acerca dos Direitos Humanos e da Interdisciplinaridade, suas práticas expressam os Direitos Humanos, pois tentam promover um ensino integrado assumindo uma postura interdisciplinar. Contudo, o estudo aponta que é necessário incluir os Direitos Humanos nos cursos de formação, para que o profissional de educação possa trabalhar com esse tema de forma consciente, sabendo da importância desse trabalho na formação humana.

Palavras-chave: Educação, Direitos Humanos, Boas Práticas, Postura Interdisciplinar Pedagógica, Cidadania.

ABSTRACT

This study presents a discussion about the insertion of the contents of Human Rights in basic education. The presented considerations have as feature the Good Human Rights Practices found in the school and the relation of these practices with an Interdisciplinary Posture of the teacher. The research has a qualitative character with ethnographic bias, since it sought to know the phenomenon in its natural context in the daily relations. So, they were used as methodological procedures on data collection, the recording in field diary of the classroom observations and semi-structured interviews with the teachers. The option for this type of interview was given by its open characteristic which provides the freedom to come and go in the dialogue with the interlocutor. To substantiate of the study were made analyzes of official documents and specialized literature on Education, Human Rights and Interdisciplinarity. The data processing was done using the Content Analysis technique using triangulation as a methodological strategy to combine the data collected in the observations with the interview data and to analyze them from the perspective of the authors who supported the study: Paulo Freire, Lev Vygotsky in the process of teaching learning through mediation, socialization and valuation; Edgar Morin, Hilton Japiassu, Olga Pombo, Minayo and Ivani Fazenda in the approach on interdisciplinarity and education; Dalmo Dallari, Solon Viola, Boaventura de Souza Santos and Vera Candau on Human Rights and Education, as well as laws and documents dealing with education and Human Rights. The course of the study was first made by the construction of the concepts of Good Practices of Human Rights and Interdisciplinary Posture that served as glasses to see the practices in the school routine. The analysis revealed that there is no recipe for good human rights practices, but simple attitudes are capable of instigating critical thinking and promoting the effective participation of learners in the construction of knowledge, making them able to intervene in reality to transform it. The final considerations showed that although teachers do not have a clear understanding of Human Rights and Interdisciplinarity, their practices express Human Rights, as they try to promote integrated teaching by taking an interdisciplinary posture. However, the study points out that it is necessary to include human rights in training courses, so that the education professional can work consciously with this topic, knowing the importance of this work in human training.

Keywords: Education, Human Rights, Good Practices, Interdisciplinary Pedagogical Posture, Citizenship.

LISTA DE SIGLAS

CEP:	Comitê de Ética e Pesquisa
CMAI:	Centro Municipal de Apoio à Inclusão
DM:	Deficiência Mental
DUDH:	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EPAZ:	Educação para a Paz
IDEB:	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP:	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC:	Ministério da Educação
NEE:	Necessidades Educacionais Especiais
OCDE:	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN:	Parâmetro Curricular Nacional
PME:	Plano Municipal de Educação
PNE:	Plano Nacional de Educação
PNAIC:	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGIDH-UFG:	Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás
PPP:	Projeto Político Pedagógico
RME:	Rede Municipal de Ensino
SME:	Secretaria Municipal de Educação
TCLE:	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH:	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UFG:	Universidade Federal de Goiás
UNESCO:	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

PRIMEIRAS PALAVRAS

"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.

Antes de adentrar a pesquisa quero relatar algumas memórias que me ligam à educação. Minhas primeiras experiências num ambiente escolar aconteceram aos sete anos de idade quando iniciei meus estudos. Morava numa fazenda e fui matriculada em um grupo escolar, da zona rural, multiseriado (séries diferentes no mesmo ambiente), nesse grupo uma única professora ministrava aula para educandos de primeira a quarta série, ela também fazia todos os serviços administrativos que demanda uma escola: matrícula, preparação dos alimentos, higiene, conservação da escola, entre outros.

As séries eram organizadas por fila, a única lousa da sala ocupava uma das paredes e era quase o único suporte material que a professora tinha, ela dividia a lousa em quatro partes e passava os conteúdos de cada série, em seguida dava as explicações focando cada grupo específico. Além da lousa, ela confeccionava materiais para trabalhar de forma diferente e proporcionar uma melhor aprendizagem dos conteúdos. Os educandos desse grupo, inclusive eu, eram de classes sociais diferentes: filhos de fazendeiros e de agricultores que trabalhavam nas fazendas da redondeza. Portanto, desde muito cedo vivenciei a diversidade, entretanto, naquela época, isso não me parecia um problema, já que interagíamos uns com os outros brincávamos, estudávamos, comíamos o mesmo alimento, ajudávamos a professora nas suas tarefas e compartilhávamos todos os materiais disponíveis no ambiente escolar.

Das lembranças que tenho, acerca dessa vivência enquanto estudante naquele grupo escolar, ressalto o fazer daquela professora. Lembro-me de sua dedicação para com os educandos, seu empenho em atender a todos dando o seu máximo, e mesmo trabalhando com escassez de material e falta de profissionais para executar as demais tarefas, ela sempre se mostrou comprometida com a aprendizagem. Se desdobrando entre ensinar e executar as outras funções, ela nunca deixou faltar o lanche, sempre nos recebeu com a sala limpa e organizada e suas aulas eram planejadas, pois sempre tinha tudo pronto.

O que quero dizer com tudo isso é que um profissional de educação comprometido e bem preparado pode provocar mudanças na vida de seus educandos, pode inspirá-los a querer alcançar o sucesso. No meu caso, por exemplo, filha de um agricultor que trabalhava na fazenda “próxima” de onde se localizava o grupo escolar, andava cerca de cinco quilômetros

para chegar até a escola, em épocas de chuva a locomoção se tornava, ainda, mais difícil, porque os córregos enxiam, e a travessia era perigosa, não tinha condições de comprar material escolar e dependia de doações, geralmente estudava com um caderno, um lápis e uma borracha que recebia no início do ano através dos programas de governo. Aos oito anos de idade comecei a ajudar meus pais, trabalhando na roça raleando algodão¹, ou seja, as dificuldades e falta de conhecimento dos pais conspiravam a favor da desistência dos estudos, porém o exemplo daquela professora, ainda nas séries iniciais, me instigaram a continuar, suas aulas eram muito interessantes e me fazia querer ir à escola, me encantava com seus ensinamentos e com aquele grupo diferente que possibilitava diferentes aprendizagens.

Acredito que o fato de iniciar os estudos numa sala multiseriada fez toda a diferença na minha vida escolar, conviver com as diferenças desde cedo, mesmo que de forma inconsciente, me fez enxergar o mundo de outra forma. Naquele grupo existia discriminação, preconceito, *Bullying*² e vários outros conflitos comuns em sala de aula, mas sempre percebi que a professora se preocupava em melhorar a convivência entre os educandos, sempre tentava estabelecer igualdade de direitos na escola, se preocupava em acolher e integrar, ao grupo, os excluídos e discriminados.

As experiências e vivências daquela época me motivaram a enfrentar todas as dificuldades que, ainda, encontrei pelo caminho. Durante minha vida escolar, sempre me deparei com o ofício de ensinar, ajudando os colegas com as tarefas, passando conteúdo no quadro, substituindo professor(a), entre outros. Com isso, comecei a perceber o quanto gostava dessa atividade e quando, finalmente, tive que escolher um curso superior não tive dúvidas, escolhi cursar Pedagogia.

Acredito que essa escolha foi influenciada pelos ensinamentos da minha primeira professora, àquelas séries iniciais no grupo escolar foi a inspiração para me tornar educadora. Contudo, almejo ser uma professora comprometida com o fazer pedagógico e com a aprendizagem dos educandos, por isso me preocupo com minha formação e com um ensino de qualidade que priorize a formação para a vida em sociedade, para uma cidadania plena que proporcione aos indivíduos o reconhecimento de seus direitos e que sejam capazes de lutar por uma vida mais digna.

¹ Essa mão-de-obra era bastante explorada pelos fazendeiros, pois não lhes custava muito dinheiro e era um serviço “fácil” para crianças.

² *Bullying* é um termo da língua inglesa (bully = “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder.

Preocupada com minha formação, sempre busquei cursos de capacitação que contribuíssem com minha prática de forma eficaz. Em 2012 tive a oportunidade de participar de um grupo de estudos oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Esse grupo foi uma iniciativa que partiu do projeto de Educação para a Paz (EPAZ) e foi disponibilizado para professores que tivessem interesse em compreender a política de paz na escola. O curso teve duração de um ano com encontros quinzenais, durante esses encontros discutíamos assuntos relacionados à instauração da paz no ambiente escolar. A partir desses estudos e das ações realizadas para efetivar a paz nas escolas, comecei a perceber o quanto essa política é importante para a formação do educando.

Essa percepção me levou a buscar subsídios que ajudassem a disseminar a paz na escola onde trabalhava. As pesquisas me levaram aos Direitos Humanos e em 2016, decidi participar do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás (PPGIDH-UFG) e ingressei numa disciplina como aluna especial. Os estudos, nessa disciplina, envolviam alteridade, ética e Direitos Humanos e trouxeram elementos fundamentais que me estimularam a dar continuidade aos estudos focando na elaboração de um projeto de Mestrado sobre Direitos Humanos e Educação. Em 2017, ingressei no Programa como aluna regular e iniciei a realização deste estudo.

Como campo de pesquisa, optei por uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, em que foi observado o cotidiano e o fazer pedagógico durante um período de três meses e realizadas entrevistas semiestruturadas com os(as) professores(as) da instituição. Esse estudo proporcionou um melhor entendimento das práticas educacionais que envolveram, mesmo que de forma sutil, aspectos dos direitos humanos e da interdisciplinaridade. Ao observar o dia a dia das aulas, a postura pedagógica e ao conversar com os(as) professores(as) tentou-se perceber a intencionalidade da abordagem dos temas relacionados aos direitos humanos, bem como enxergar a relação do trabalho, voltado para essa temática, com uma postura interdisciplinar pedagógica. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás, aos vinte e um de fevereiro de dois mil e dezoito, por meio do Parecer Consubstanciado do CEP número: 2.504.091.

Com esse estudo pretendeu-se apresentar uma discussão acerca da seguinte problematização: As boas práticas de Direitos Humanos no trabalho docente tem relação com a postura interdisciplinar pedagógica? Vislumbrando responder esse questionamento, a pesquisa teve por objetivo geral identificar e analisar as boas práticas de ensino de Direitos

Humanos e perceber a relação dessas práticas com uma postura interdisciplinar pedagógica na primeira fase do ensino fundamental da Rede Municipal de Goiânia.

Com a finalidade de melhor compreender o fenômeno estudado, foram traçados os seguintes objetivos específicos: Observar e descrever boas práticas de Direitos Humanos no Ciclo I e no Ciclo II; Analisar documentos oficiais que regem a educação básica do Município de Goiânia e a educação nacional relacionando com teorias que tratam dos Direitos Humanos e da Interdisciplinaridade para construir o conceito de boas práticas de Direitos Humanos e de postura interdisciplinar pedagógica, que serviram de parâmetro para compreender a realidade no campo; Registrar e analisar as inferências sobre Direitos Humanos e interdisciplinaridade presentes no discurso dos educadores.

Além das motivações pessoais, essa pesquisa foi inspirada pelo discurso atual de que os Direitos Humanos devem permear a educação e isso se efetiva nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil, os quais definem critérios de promoção dos direitos humanos no processo de ensino/aprendizagem.

Influenciada pela Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDBEN) foi criada com o intuito de regulamentar uma educação para a cidadania. Esse documento destaca que os professores devem desenvolver como competência para ensinar: “Comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; compreensão do papel social da escola; domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar” (BRASIL, 2009, p. 55).

Em consonância com esse documento, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) elaborou e aprovou um Plano Municipal de Educação (PME) com a Lei nº 9.606, de 24 de junho de 2015, o qual regerá a educação no município de Goiânia no período de 2015 a 2025. Esse plano estabeleceu dez metas a serem alcançadas pela educação municipal de Goiânia nesse período, que são a:

- I – superação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na superação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para cidadania;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica;
- VIII – ampliação da aplicação de recursos públicos em educação que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos profissionais da educação;

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (GOIÂNIA, 2015, p.11).

Nota-se que todas as metas desse plano estão relacionadas aos direitos humanos, sendo que a décima trata especificamente da promoção de princípios para o respeito aos direitos humanos.

De acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2008, p. 11) “a Educação em Direitos Humanos precisa estar presente e permear os currículos escolares, os livros didáticos e os processos de ensino e aprendizagem, tornando-se, assim, um elo integrador da prática educativa da escola”. A educação em direitos humanos pode ser uma porta de acesso a vida digna, pois tornar o cidadão consciente de si mesmo e conhecedor de seus direitos, possibilita a luta pelo respeito à igual dignidade.

Por sua vez, as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p. 42-43), destacam “uma educação para a mudança e a transformação social, para o reconhecimento como forma de empoderamento”, dando condições para que “cada cidadão possa descobrir, construir e exercer no cotidiano o poder que tem por essa condição de cidadão”.

Entretanto, de nada adiantam as leis e direcionamentos educacionais, se não houver profissionais capacitados e comprometidos com a educação em direitos humanos. Nesse sentido, o papel do educador ganha relevância. É ele que media o conhecimento e, portanto, tem a possibilidade de inserir os princípios dos direitos humanos nas diretrizes curriculares e integrar esta educação aos conteúdos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino, fazendo com que sejam vivenciados e desenvolvidos no cotidiano dos educandos e com isso se crie uma cultura de respeito e promoção dos direitos humanos.

Para o alcance dessa cultura, ressalta-se a necessidade de formação docente para uma perspectiva de ensino/aprendizagem dos direitos humanos e promoção da igual dignidade. Conforme Libâneo (2015), a formação docente constitui elemento fundamental para se atingir os objetivos visados pela educação, portanto, os educadores devem acompanhar as mudanças e transformações sociais para lidar com a realidade presente na sociedade em que se inserem.

“É necessário pensar o educador como um agente de transformação, em articulação com seu tempo e contexto histórico, situando-se como profissional que desenvolve processos críticos de compreensão e de ação sobre a realidade, propiciando a criação de culturas e modos de pensar diferentes, que tenham o propósito de fortalecer processos emancipatórios e de inclusão” (CARVALHO, 2014, p. 176).

Nesse contexto, cabe destacar a postura interdisciplinar do(a) professor(a) no sentido de se posicionar e ser capaz de questionar o que está posto e, mais que isso, proporcionar um ensino instigador que leve os educandos a refletir e a intervir na realidade. Paulo Freire (1996, p. 46) destacou que quando constatamos o mundo “nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (...) Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”.

A partir do momento que se adquire o conhecimento sobre algo, não se é mais ingênuo e incapaz de fazer inferência a respeito do que aprendeu. Não é possível “estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele” (FREIRE, 1996, p. 46). Assim o professor precisa ter muita competência no que faz, para se posicionar de maneira a conseguir despertar no educando o “espírito da busca, a sede da descoberta, da imaginação criadora e da insatisfação fecunda, no domínio do saber” (JAPIASSU, 1992, p.87).

Diante disso, buscou-se, com esta pesquisa, observar na prática pedagógica os Direitos Humanos e sua relação com uma postura interdisciplinar pedagógica, porém não foi objetivo desse trabalho escrever uma receita de como trabalhar com essa temática em sala de aula, e sim apresentar boas práticas de direitos humanos desenvolvidas no cotidiano da escola de modo a compartilhar com os leitores o que se tem feito para efetivar os Direitos Humanos na educação.

O texto elaborado, a partir da pesquisa foi didaticamente organizado em três capítulos dos quais o primeiro, intitulado “O PERCURSO METODOLÓGICO”, trata da abordagem metodológica adotada para alcançar o objetivo proposto. A pesquisa é de caráter qualitativo com viés etnográfico, optou-se por essa metodologia por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos e que, portanto, exigia um enfoque que permitisse conhecer o fenômeno no seu contexto natural, que possibilitasse colher informações por meio de observação e entrevistas evitando, ao máximo, o constrangimento dos participantes. O caminho trilhado proporcionou uma relação direta com o fenômeno estudado permitindo ter uma compreensão desse fenômeno na vida real, nas relações cotidianas de todos os participantes diretos e indiretos da pesquisa. Elegeu-se como técnica de tratamento dos dados a Análise de Conteúdo em que foi feita uma categorização dos dados das entrevistas e das observações para depois fazer uma triangulação combinando os dados recolhidos nas observações com os dados das entrevistas e analisá-los com base em teorias relacionadas ao fenômeno estudado.

O segundo capítulo, “CONSTRUINDO CONCEITOS: EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR DOS DIREITOS HUMANOS”, traz uma revisão bibliográfica acerca dos temas de Direitos Humanos, Educação e Interdisciplinaridade. Nesse capítulo, tentou-se destacar, por meio de teorias, a importância da Educação em Direitos Humanos e conceituar Boas Práticas de Direitos Humanos e Postura Interdisciplinar Pedagógica. A tentativa de construir esses conceitos se fizeram pertinentes, tendo em vista que era preciso ter em mente uma direção de para onde olhar no campo de pesquisa, saber enxergar em quais aspectos do trabalho pedagógico poderiam estar presentes as práticas de direitos humanos, quais atitudes poderiam ser caracterizadas como postura interdisciplinar pedagógica, as diversas leituras sobre Direitos Humanos e Interdisciplinaridade proporcionaram uma melhor compreensão desses aspectos no fazer do(a) professor(a).

O terceiro capítulo, “OS FAZERES DA SALA DE AULA E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE DIREITOS HUMANOS”, expõe a discussão a respeito dos dados colhidos durante a pesquisa. Nesse ponto, é feita a análise das observações juntamente com as entrevistas, em que é apresentado de forma descritiva o conteúdo da pesquisa. A intenção foi trazer para o leitor as boas práticas de Direitos Humanos encontradas na instituição e mostrar a relação dessas práticas com a postura interdisciplinar do(a) professor(a).

1. O PERCURSO METODOLÓGICO

“Os ideais que iluminaram o meu caminho são a bondade, a beleza e a verdade”.
Albert Einstein.

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, que permite ao pesquisador acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural, e que ajuste os métodos e as teorias de acordo com o decorrer da pesquisa. Segundo Lakatos (2009), essa abordagem se preocupa mais com o deixar falar e o transparecer dos sentidos e das significações da consciência, observando e descrevendo a lógica interna tal como acontece no cotidiano escolar, fornecendo uma análise mais detalhada sobre hábitos, atitudes e tendências de comportamentos.

A pesquisa qualitativa considera a “subjetividade como fonte de informação, invertendo a função da neutralidade reconhecida para uma valorização da não neutralidade. O pesquisador assume o papel daquele que fala dos dados e que se reconhece como individualidade, que se mistura ao outro da pesquisa” (BAPTISTA, 2016, p.56).

Na abordagem qualitativa o leque de opções é bem aberto, o pesquisador tem a possibilidade de adequar os métodos conforme a necessidade de seus dados e se for necessário poderá combinar mais de um método como estratégia de investigação. Conforme Baptista (2016, p. 57), “a combinação entre as metodologias de investigação é uma tendência crescente, principalmente na área da saúde e das ciências sociais, pois possibilita o uso de duas ou mais estratégias de investigação” ao mesmo tempo ou em sequência.

Neste estudo, foi realizada uma investigação no campo educacional, mais especificamente numa escola de Ensino Fundamental do município de Goiânia Goiás. Com vistas à escolha de uma estratégia de pesquisa que oportunizasse uma compreensão do fenômeno de forma mais abrangente e aprofundada, optou-se por usar a triangulação metodológica, o que proporcionou uma visão mais ampla acerca dos dados e possibilitou combinar o registro sistemático das observações com as entrevistas, analisar e tirar conclusões de diferentes olhares sobre o mesmo objeto.

Na pesquisa educacional, quase sempre é a múltipla ação das variáveis do fenômeno, agindo e interagindo ao mesmo tempo, que faz com que o pesquisador possa extrair de suas análises conclusões ou caminhos alternativos capazes de apontar novas propostas que levem à compreensão, inovação, definição ou esclarecimento de determinadas situações (BAPTISTA, 2016, p.349).

Com essa estratégia, o pesquisador é capaz de testar, validar, invalidar, falsear ou refutar os resultados alcançados, a triangulação proporciona maior confiabilidade aos resultados da pesquisa.

Günther (2006) ressalta que a triangulação metodológica do objeto empírico serve para prevenir possíveis distorções relativas tanto à aplicação de um único método quanto a uma única teoria ou um pesquisador. Denzin e Lincoln (2006, p. 19) consideram que o “uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”.

A triangulação, conforme esses autores, é uma forma segura de validar a pesquisa, é a escolha que possibilita a exploração de várias práticas metodológicas de perspectivas e de observadores na mesma pesquisa, garantindo rigor, riqueza e complexidade ao mesmo trabalho.

De acordo com Flick (2009), existem duas maneiras diferentes de triangulação metodológica, a triangulação dentro de métodos que utiliza diversas técnicas dentro de um determinado método para coletar e interpretar dados e a triangulação entre métodos, combinando diferentes métodos quando a demanda superar as limitações de cada um por meio da combinação de mais de um deles. Nesse estudo, optou-se pela triangulação dentro do mesmo método, em que foram combinados os dados recolhidos nas observações com os dados das entrevistas e analisados com base em teorias relacionadas ao fenômeno estudado.

Flick (2009) ressaltou que, a triangulação promove a qualidade da pesquisa, porque possibilita um grande número de informação e produz conhecimento em diferentes níveis, superando a expectativa de uma única abordagem. Desse modo, a triangulação metodológica pode “iluminar a realidade a partir de vários ângulos, o que permite confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos, numa discussão interativa e intersubjetiva na construção e análise dos dados” Minayo e Minayo-Gómez (2003, p. 136).

Nesse sentido, a triangulação possibilita um olhar multifacetado do fenômeno estudado e reduz as inconsistências e contradições da pesquisa. É uma estratégia que permite a combinação de diferentes técnicas de recolha e análise de dados, pode proporcionar uma maior compreensão do fenômeno estudado e com isso dar validade ao estudo.

1.1 O caminho até o campo da pesquisa

Iniciar uma pesquisa é sempre angustiante, a escolha do assunto a ser estudado demanda um levantamento exaustivo em fontes variadas das quais seja possível extrair

possibilidades de estudo. Por esse caminho elabora-se a questão da pesquisa, em seguida inicia-se a elaboração do projeto e essa é outra etapa complexa, uma vez que é necessário deixar claro como se pretende realizar o estudo, definindo o tipo de pesquisa, o método para a execução do trabalho, adotar critérios de escolha do campo de pesquisa e dos informantes. Depois do projeto pronto, é hora de buscar aprovações para entrar no campo e iniciar de fato a pesquisa. Nos estudos que envolvem seres humanos, a Universidade Federal de Goiás (UFG) exige aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa e anuência da instituição ou do órgão responsável para que a pesquisa seja iniciada.

Sendo assim, o primeiro recorte desse estudo foi a escolha da primeira fase do Ensino Fundamental, que compreende o Ciclo I: agrupamentos de 1º, 2º e 3º anos que atende crianças de 06 a 08 anos de idade e Ciclo 2: agrupamentos de 4º, 5º e 6º anos que atende crianças de 09 a 12 anos de idade. Em seguida definiu-se que o campo da pesquisa seria uma escola pública³

³ A escola pública no Brasil data da colonização, quando a Companhia de Jesus (Jesuítas) iniciou um trabalho de catequização dos nativos que habitavam o país, o foco era evangelizar os índios, convertê-los a fé cristã e aproveitá-los para trabalhos manuais. Os nativos estudavam em locais improvisados por eles mesmos, enquanto que os filhos dos colonos recebiam o conhecimento nos colégios mais estruturados, para os quais havia um investimento maior. Naquela época os negros e as mulheres não tinham direito a educação. A expulsão dos Jesuítas e as reformas instituídas pelo Marquês de Pombal possibilitaram o surgimento de várias instituições de ensino no Brasil. Após a independência do Brasil em 1822, a Constituição Política do Império do Brasil de 1824 dizia garantir educação gratuita para todos os cidadãos e manter o princípio da liberdade de ensino, sem restrições. Com a instauração da primeira República, a educação passou por mais mudanças prescritas na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. Segundo Palma Filho (2005), durante a Primeira República (1889-1930) foram cinco reformas (Reforma Benjamim Constant, Reforma Epitácio Pessoa, Reforma Rivadavia, Reforma Carlos Maximiliano e Reforma João Luiz Alvez) de âmbito nacional do ensino secundário, preocupadas em implantar um currículo unificado para todo o país. Mas foi com Getúlio Vargas em 1930 que surgiram as reformas educacionais mais modernas, a emergência do mundo urbano-industrial faz com que a educação comece a ser o centro dos interesses intelectuais, nesse período surgiu o movimento educacional denominado Escola Nova. Em 1932 alguns intelectuais brasileiros como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, dentre outros (no total de 26), assinaram o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova". Desse modo, os intelectuais voltaram sua atenção para a educação, uma vez que, pretendiam contribuir para a melhoria do processo de estabilização social. Não demoraram muito a declararem a insuficiência da pedagogia tradicional diante da exigência do mundo moderno, capitalista, concluindo que as instituições escolares deveriam ser atualizadas de acordo com a nova realidade social. Em 1961 foi aprovada a primeira LDB o que desencadeou vários debates acerca da educação. Mas com o regime militar implantando em 1964, esse movimento foi interrompido pelo autoritarismo e novas mudanças ocorreram na educação, o marco do Regime Militar na Educação foi, dentre outras coisas, o banimento de organizações estudantis como a União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1967, durante a ditadura foi realizado o Movimento Brasileiro de Alfabetização, visando diminuir o índice de analfabetismo entre os adultos, foram feitas a reforma universitária que desmembrou as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) e a reforma dos ensinos fundamental e médio que integrou o primário, ginásio, secundário e técnico. Disciplinas desapareceram do 2º grau como, por exemplo, Filosofia e outras como História e Geografia foram aglutinadas, se transformando em "Estudos Sociais" no 1º grau. Em 1971, é criado o "vestibular classificatório", garantindo a vaga nas universidades apenas até o preenchimento das vagas disponíveis. Em 1982, foi retirada a obrigatoriedade do ensino profissional nas instituições de ensino médio. Com a redemocratização, a educação ganhou destaque na Constituição Brasileira de 1988 que em seus dispositivos transitórios (ADCT 60 modificado pela Emenda Constitucional 14/1996) dava o prazo de dez anos para a universalização do Ensino e a erradicação do analfabetismo. Ainda em 1996 surgiu a nova LDB, que instituiu a Política Educacional Brasileira. A lei 9131/1995 criou o Conselho Nacional de Educação, substituindo o antigo Conselho Federal de Educação que havia surgido com a LDB de 1961 e tinha sido extinto em 1994. Em 1990 foi organizado o SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico. Com a lei 9.424/96 foi organizado o FUNDEF - Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental que depois de dez anos foi substituído pelo FUNDEB, que obrigou os Estados e Municípios a aplicarem anualmente um percentual mínimo de suas receitas e desse montante, 60% pelo menos para o pagamento do pessoal do magistério.

do município de Goiânia. Mas foi necessário definir também um critério de escolha, pois a Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME) tem várias escolas distribuídas nas cinco regiões. Portanto, adotou-se o critério de escolha da escola com o melhor desempenho em relação ao ensino/aprendizagem, ou seja, com o melhor índice de desenvolvimento da educação. Para tanto, tomou-se por base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), já que esse índice é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para fazer a medição da qualidade da educação, o IDEB utiliza uma escala que vai de 0 a 10. A meta para o Brasil é alcançar a média 6.0 até 2021, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Suécia.

Para escolher a escola usou-se como parâmetro o IDEB de 2015, nesse ano a instituição selecionada, dentre as que obtiveram maior desempenho, obteve índice 7.7⁴ sendo a melhor conceituada no município de Goiânia.

O propósito foi escolher a escola municipal de Goiânia que tivesse o melhor índice, pois o objetivo foi encontrar boas práticas de Direitos Humanos e perceber a relação dessas práticas com uma postura interdisciplinar pedagógica. Sendo assim, uma escola que apresentasse índices satisfatórios ou acima da média no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem, indicaria a existência de boas práticas pedagógicas e, possivelmente, boas práticas de Direitos Humanos. Um ponto importante observado foi que a instituição é de tempo integral⁵, modelo que vem sendo implementado na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, o qual atende uma das exigências do PNE.

Depois de cumprir todos os protocolos e exigências do Comitê de Ética, chegou o momento de visitar a instituição, apresentar a pesquisa, conhecer os informantes e estabelecer um cronograma de visitas que estivesse de acordo com o calendário da escola.

Na visita inicial, a pesquisa foi apresentada a gestão da instituição que demonstrou abertura e aceitou o trabalho. Na ocasião foram solicitadas algumas informações necessárias para se estabelecer um cronograma de observação, como quantidade de professores, horários de aulas, horários de estudos e de atendimentos individualizados.

A instituição conta com quatorze professores(as) nos Ciclos 1 e 2, sendo Ciclo 1 turmas A,B e C e Ciclo 2 turmas D, E e F:

⁴ Os índices alcançados por todas as escolas públicas de Goiânia estão disponíveis no site: <http://www.qedu.org.br/cidade/1158-goiania/ideb/ideb-por-escolas?dependence=5&grade=1&edition=2015>.

⁵ A escola de tempo integral será abordada no capítulo 3 dentro do item 3.1 A instituição.

1. Professora de dança Ciclo 1 e 2;
2. Professora referência do agrupamento A1;
3. Professor de Educação Física Ciclo 1 e 2;
4. Professora referência do agrupamento C1;
5. Professora de Ciências do Ciclo 1 e de Artes do Ciclo 2;
6. Professora referência do agrupamento B1;
7. Professora referência do agrupamento B2;
8. Professora de Música Ciclo 1 e 2;
9. Professora de Inglês Ciclo 1 e 2;
10. Professora de Geografia e História do Ciclo 2
11. Professora de Matemática dos agrupamentos D1, D2, F1 e F2;
12. Professora de Língua Portuguesa dos agrupamentos D1, D2 e Matemática dos agrupamentos E1 e E2;
13. Professora de Ciências do Ciclo 2;
14. Professora de Língua Portuguesa dos agrupamentos E1, E2, F1 e F2.

Os horários das aulas são distribuídos de acordo com a rotina escolar de tempo integral, assim como os horários de estudo dos(as) professores(as) e de atendimento individualizado dos educandos:

- Chegada – 07h00min
- Café da manhã – 08h20min
- Recreação – 09h30min às 09h45minh
- Almoço – primeira turma às 11h00minh/ segunda turma às 11h30min (Observação: logo após o almoço acontece a escovação)
- Horário do sono: 12h00min às 12h45min
- Início do turno vespertino – 13h00minh
- Lanche da tarde – 14h50minh
- Recreação – 15h00min às 15h15minh
- Saída – a partir das 16h15minh
- A partir das 16h15min até as 17h20min – planejamento coletivo (diariamente)

Essas informações ajudaram na composição do cronograma de observações e na definição dos horários de entrevista, pois possibilitou marcar com antecedência as visitas e as entrevistas, com isso os(as) professores(as) ficaram sabendo com antecedência quando a pesquisadora estaria na turma ou quando seriam entrevistados.

No retorno à instituição, já para iniciar a pesquisa, foi entregue os documentos de aprovação do Comitê de Ética da UFG juntamente com a anuência da Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na ocasião a gestora informou que todos(as) professores(as) concordaram em participar e colaborar com o trabalho. O cronograma foi entregue à coordenação que o afixou no mural próximo ao horário das aulas, de modo que todos os(as) professores(as) tinham acesso fácil. A gestora apresentou a pesquisadora para o restante do grupo e alertou a todos(as) do início da pesquisa.

1.2 O trabalho no campo

O trabalho no campo consistiu em observação nas turmas de Ciclo 1 (agrupamentos A, B e C que correspondem a 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) e turmas de Ciclo 2 (agrupamentos D, E e F que correspondem a 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental) por um período de três meses. As entrevistas foram realizadas com professores (as) de ambos os Ciclos. No Ciclo1, aconteceram imediatamente após o término da observação com o(a) professor(a) referência do agrupamento observado. No Ciclo 2, só foram feitas após todas as observações do Ciclo 2 terminarem, pois os(as) professores(as) tinham aulas praticamente todos os dias nas turmas, inclusive alguns professores do Ciclo 2 também ministram aulas no Ciclo 1.

1.2.1 As observações

Observar dá ao ser humano a capacidade de perceber o mundo a sua volta e produzir boas ideias sobre as coisas em geral. Na pesquisa científica envolvendo seres humanos, a observação é um método favorável à compreensão do fenômeno, pois permite que o pesquisador entre no cenário de campo e perceba, por meio dos cinco sentidos, as atividades e as relações interpessoais como acontecem cotidianamente (ANGROSINO, 2009).

A observação nesta pesquisa teve um caráter etnográfico, já que foi feita no campo, num cenário da vida real onde as pessoas estavam representando acontecimentos reais. Segundo Malinowski (1978, p. 29), para entender o homem na sua totalidade (social,

biológica e psicológica) é necessário um trabalho de campo, um olhar para as situações ocorridas no interior do grupo no qual vive, age e se relaciona, “há uma série de fenômenos de suma importância que de forma alguma podem ser registrados apenas com o auxílio de questionários ou documentos estatísticos, mas devem ser observados em sua plena realidade”.

O objetivo da observação neste trabalho foi perceber e registrar, em diário de campo, os acontecimentos em sala de aula com o máximo de detalhes possíveis, pois a intenção foi garimpar boas práticas de Direitos Humanos e verificar sua relação com uma postura pedagógica interdisciplinar. Os(as) quatorze professores(as) da instituição se dispuseram a contribuir com a pesquisa, portanto foram observadas as aulas de todos(as) eles(as) durante trinta dias alternados dentro do período de três meses (março, abril e maio), esses trinta dias foram distribuídos nos seis agrupamentos(A,B,C,D,E e F) sendo cinco dias para cada um.

Durante as observações foram tomados cuidados como, por exemplo, manter um certo distanciamento do objeto, no sentido de não intervir em situações do cotidiano, mesmo quando o(a) professor(a) ressaltava a presença da pesquisadora na sala com frases do tipo “temos visita na sala e ela não gosta desse tipo de comportamento, não é tia?”. Procurou-se direcionar o olhar para o fazer do(a) professor(a), o modo como conduzia suas aulas, a organização do espaço, o diálogo com os educandos e como tratava temas que envolviam os Direitos Humanos.

Entretanto, Kramer, Silva e Barbosa (2005, p. 49) destacam que “o objeto de pesquisa é sempre observado de um determinado lugar, onde estão envolvidas a subjetividade do pesquisador e sua bagagem teórica”. No caso dessa pesquisa, a construção do objeto de investigação está imbricada com a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, pois seu lugar de fala é a educação, o espaço escolar e mais especificamente a sala de aula, pois também é professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

“Confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações” (VELHO, 2008, p.132), é uma postura de estranhamento do que é familiar, tem por objetivo fazer uma análise mais fiel das relações sociais concretas e questionar o que está posto, para alcançar um nível mais complexo da realidade.

1.2.2 As entrevistas

De maneira geral, “entrevistar é um processo que consiste em dirigir a conversação de forma a colher informações relevantes” (ANGROSINO, 2009, p. 61). Nesta pesquisa, as

entrevistas se constituíram por meio de uma conversa guiada por um roteiro semiestruturado, que priorizou a liberdade de ir e vir do entrevistado. Esse instrumento se mostrou mais adequado, por se tratar de uma pesquisa em educação, pois as informações que se queria obter requeriam uma abordagem mais flexível e aberta. As questões que nortearam a conversa partiram de leituras nos documentos que regem a educação municipal, a educação em Direitos Humanos, assim como leituras de teorias que tratam da educação interdisciplinar dos Direitos Humanos.

As entrevistas aconteceram entre os meses de abril, maio e junho. Antes de iniciar propriamente as entrevistas, foi solicitado a cada professor(a) que devolvesse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) já assinado, neste termo continha as principais informações sobre a pesquisa, bem como a autorização para a gravação e divulgação das informações obtidas nas conversas. A entrevista foi conduzida por um roteiro semiestruturado, em que os(as) professores(as) puderam se expressar mais livremente, de modo que não se sentiram limitados a responder estritamente a uma pergunta fechada.

O objetivo da entrevista foi buscar elementos em comum entre a fala do entrevistado e as observações da pesquisadora em sala de aula. Perceber a relação da prática pedagógica com o planejamento individual e coletivo que acontecem na instituição, bem como perceber a intencionalidade dos temas que envolvem os Direitos Humanos ao serem trabalhados nas aulas e a relação da abordagem desses temas com uma postura interdisciplinar do(a) professor(a).

Conforme Lüdke (2013), as entrevistas desempenham importante papel, pois possibilita, antes de tudo, uma interação entre o entrevistador e o entrevistado, permitindo uma captação imediata e coerente da informação desejada com a vantagem de poder fazer correções, esclarecimentos e adaptações.

Optou-se por dois tipos de registro, a gravação que não deixou passar nenhuma fala do entrevistado, e as anotações que serviram de suporte na hora de selecionar os pontos mais importantes da entrevista. A escolha da gravação juntamente com as anotações, se deu, também, devido ao tempo destinado à entrevista, haja vista que somente anotar tomaria muito tempo e isso poderia causar desconforto e atrapalhar os horários das aulas.

De acordo com Lüdke (2013), tanto as anotações quanto as gravações tem falhas, por exemplo, a gravação registra todas as expressões orais, porém deixa de lado todos os gestos, expressões faciais e mudanças de comportamento, sem falar que pode causar constrangimento ao entrevistado. Já as anotações deixam de cobrir várias coisas ditas e também requer a atenção do entrevistador, bem como o tempo para escrever. Entretanto, ao usar as duas formas

para registrar a entrevista, o entrevistador já marca os pontos importantes com as anotações e tem a fala do entrevistado na íntegra com as gravações, podendo transcrevê-las posteriormente.

O tempo destinado às entrevistas não foi delimitado, pois esse momento teve característica de uma conversa em que os participantes puderam se expressar de forma mais descontraída, trazendo exemplos das suas experiências e vivências em sala de aula. Contudo, a pesquisadora sempre tentava, de uma forma sutil, manter o rumo da conversa dentro da temática pesquisada. Essa relação de comunicação entre pesquisador e colaborador da pesquisa é uma característica da pesquisa qualitativa e tem grande importância na construção do conhecimento.

No quadro de servidores constam quatorze professores(as), e todos(as) se dispuseram a contribuir com a pesquisa, portanto, foram observadas aulas de todos(as) eles(as) e realizadas entrevistas também. Entretanto, aconteceu um fato peculiar o qual é necessário relatar para esclarecer a presença de treze entrevistas.

No dia doze de abril de dois mil e dezoito, foi realizada entrevista com a professora regente da turma B2 Ciclo 1, tal entrevista foi gravada no gravador do celular e também foram feitas algumas anotações no caderno de campo. Era de costume a pesquisadora arquivar as entrevistas no drive para transcrevê-las posteriormente ao chegar em casa, porém nesse dia a internet do celular não estava funcionando. No dia seguinte, treze de abril de dois mil e dezoito, a pesquisadora foi assaltada⁶ e o assaltante levou seu celular, o único local onde estava gravada a entrevista. Na semana seguinte a pesquisadora procurou a professora e relatou o ocorrido, depois lhe perguntou sobre a possibilidade dela conceder outra entrevista, entretanto, com muito jeito, a professora disse que achava melhor não e que já havia dado sua contribuição. Nesse caso, considerou-se que era melhor não insistir e somente tentar aproveitar as anotações feitas nas aulas e no momento da entrevista.

Fora esse ocorrido, as entrevistas com o restante do grupo ocorreram tranquilamente e todas foram transcritas de forma integral, categorizadas e analisadas posteriormente.

1.2.3 O referencial teórico

Segundo Medeiros (2003, p. 50), “a pesquisa bibliográfica constitui-se de conhecimento sobre a realidade. Exige pensamento reflexivo e tratamento científico”.

⁶ Fato ocorrido no dia 13 de abril de 2018, às 12h50min e registrado em boletim de ocorrência na Delegacia Civil.

Portanto, não se resume em verdade absoluta, sem questionamento, e sim em uma intensa procura por respostas para todos os questionamentos da pesquisa. Para esse autor, esse tipo de estudo busca o levantamento de livros, revistas e artigos de relevante interesse para a pesquisa. Seu objetivo é colocar o autor da nova pesquisa diante de informações sobre o assunto de seu interesse.

Inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico acerca de documentos oficiais que tratam da temática da Educação em Direitos Humanos entre os quais foram utilizados: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre ética e cidadania com o intuito de construir o conceito de Boas Práticas de Direitos Humanos conforme esses documentos. Na mesma perspectiva, visando construir o conceito de Postura Interdisciplinar Pedagógica, revisou-se bibliografias de autores que trabalham com a interdisciplinaridade como: Edgar Morin, Hilton Japiassú, Olga Pombo, Maria Cecília de Souza Minayo, Sandra Lúcia Ferreira e Ivani Fazenda, na tentativa de deixar mais claro o entendimento dessa postura.

Com o desenvolvimento do trabalho outros autores se mostraram relevantes para fundamentar os dados recolhidos no campo, dentre os quais destacaram-se: Paulo Freire, Lev Vygotsky, Vera Candau, Dalmo Dallari, José Sérgio Fonseca de Carvalho, Maria Elizete Guimarães Carvalho, Bruno Konder Comparato, Castor M. M. Bartolomé Ruiz, Boaventura de Sousa Santos, Solon Eduardo Annes Viola, entre outros.

1.2.4 O tratamento dos dados

Para a análise dos dados lançou-se mão da Análise de Conteúdo que para Bardin (2011, p. 42) é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” que pretende obter, “por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Os conteúdos das observações e das entrevistas desta pesquisa foram analisados de forma categorizada observando a frequência e a repetição dos temas, buscando compreender o fenômeno estudado com base na descrição dos acontecimentos observados e nos relatos das entrevistas. O conteúdo desses registros é a fala relativamente espontânea do interlocutor, nela a subjetividade está muito presente, nesse contexto Bardin (2011, p. 95) ressalta que, para

fazer a análise de forma mais proveitosa dessa fala é preciso usar “uma análise de conteúdo clássica, com quadro categorial, privilegiando a repetição de frequência dos temas”, porém é necessário completar com a “técnica de decifração – e de arroteamento – entrevista por entrevista”, isto é, completar as categorias com dados da decifração da fala de pessoa por pessoa de cada entrevista.

Conforme Baptista (2016, p.322), a Análise de Conteúdo exige do “pesquisador o trabalho arqueológico de desconstrução para a construção” exige que esteja “aberto para a compreensão de que as palavras têm mais a dizer do que dizem”. O pesquisador não adivinha ou inventa uma observação, ele enxerga no conteúdo das observações e entrevistas, o que realmente o fenômeno apresenta, tornando visível o que está oculto.

No percurso da análise foram delineadas categorias a partir das questões centrais das entrevistas semiestruturadas e das observações em sala de aula, as quais abordaram: Perfil dos colaboradores; Planejamento Pedagógico; Trabalho com projetos; Organização da sala de aula como espaço de convivência em grupo e de ensino/aprendizagem; Mediação de conflitos entre os educandos; Atendimento diferenciado aos educandos com maior dificuldade e/ou com deficiência; Promoção da participação dos educandos nas aulas, Desenvolvimento da consciência cidadã e o entendimento dos professores em relação ao ensino dos Direitos Humanos e da Interdisciplinaridade.

Com essas categorias em mente, iniciou-se a tabulação dos dados recolhidos. Para analisar os conteúdos das falas dos(as) colaboradores(as) juntamente com as observações em sala de aula, foi feito um quadro categorial a fim de agrupar as falas por categorias e assim poder visualizar os pontos em comum e fazer inferências. Essa opção, segundo Bardin (2011), é a melhor quando se deseja estudar valores, opiniões, atitudes e crenças por meio de dados qualitativos.

A análise dessas categorias encontra-se transcrita em forma textual nos capítulos dois e três desse estudo, no capítulo dois encontra-se a análise bibliográfica destinada a construção dos conceitos de Boas Práticas de Direitos Humanos e Postura Interdisciplinar Pedagógica e no capítulo três são apresentados os resultados da pesquisa, trazendo ao leitor as boas práticas de direitos humanos encontradas na escola e as relações dessas práticas com uma postura interdisciplinar do(a) professor(a).

2. CONSTRUINDO CONCEITOS: EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR DOS DIREITOS HUMANOS

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”.
Nelson Mandela.

O ato de ensinar tem como ideal um profissional capacitado e em contínua formação que busque, ao longo de sua trajetória profissional, estar atualizado e conectado às mudanças constantes de um mundo globalizado. Atualmente, o processo de ensinar e aprender estão permeados por situações que exigem do profissional de educação muito conhecimento e competência para oportunizar um aprendizado satisfatório por parte do educando. Tais situações envolvem a diversidade social e cultural presentes no contexto escolar atual, e que requer um ensino que leve em consideração o ser humano como um todo e não apenas os conteúdos a serem ensinados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), enfatiza que a formação do(a) professor(a) deve ser direcionada a uma aprendizagem de qualidade que lhe proporcione desenvolvimento de uma concepção de mundo crítica, dinâmica e integradora. E a partir do próprio aprimoramento pessoal e profissional, o(a) professor(a) possa conduzir os educandos ao desenvolvimento de competências básicas, gerindo o processo de forma contextualizada e interdisciplinar e, permitindo a aquisição de “conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 2009, p. 32). O educador deve ter como eixo educativo uma proposta de educação comprometida com a cidadania, em que o educando aprenda sobre a realidade para integrar-se e tomar parte dela.

Nesse sentido, os tópicos seguintes trazem uma abordagem conceitual acerca da educação em e para os direitos humanos, no sentido de apresentar com base em documentos oficiais e autores que tratam desses temas, possibilidades de Boas Práticas de Direitos Humanos e de Postura Interdisciplinar Pedagógica.

2.1 Educação em Direitos Humanos

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) surge como um mecanismo de abolição das injustiças. Acredita-se que tal declaração visa contemplar todas as

classes sociais, pois surge a preocupação em reconhecer as injustiças e reparar os danos provocados por preconceito, discriminação, intolerância e segregação das minorias. Ela “é um marco que veio responder às atrocidades que aconteceram durante a segunda guerra mundial” (COMPARATO, 2015, p. 4).

No entanto, o ato de declarar os direitos humanos não concedeu, de imediato, ao cidadão marginalizado uma vida digna. Segundo Lynn Hunt (2009, p. 145), a ideia de declarar direitos “tinha uma lógica própria, uma vez anunciados abertamente, os direitos propunham novas questões (...) o ato de declarar os direitos resolveu apenas o primeiro passo num processo extremamente tenso que continua até nossos dias”.

Reconhecer a igualdade entre os cidadãos, especificamente no Brasil, não é tarefa fácil, tendo em vista que nesse país há uma desigualdade histórica, agravada pela má administração pública, que reflete a não implementação de políticas públicas eficazes e gera prejuízos à população. Ainda existem preconceitos que impedem o reconhecimento do outro como uma pessoa igual e merecedora de respeito, o que é a base moral dos direitos humanos e da democracia.

Segundo Viola (2007, p. 119), “pensar a História dos Direitos Humanos na América Latina e no Brasil, em especial, pode ser tão arriscado como caminhar sob neblina que, de tão densa, dificulta o olhar e a compreensão do espaço que nos cerca”. Apesar disso, no campo normativo do Brasil, a DUDH de 1948 inspirou a elaboração da Constituição Federal em 1988 que teve por objetivo instituir um Estado democrático de Direito visando:

Assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social (BRASIL, 2011, p.7).

Essa constituição foi criada para resguardar os Direitos Humanos e reconhece, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana. Com esse passo, novos mecanismos foram surgindo em consequência dos esforços da sociedade. Entretanto, apesar dos avanços em relação às normas e leis de proteção dos Direitos Humanos, “o contexto nacional tem-se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais” (BRASIL, 2007, p 23).

Desse modo entende-se que, só as leis, os tratados, os pactos e as normas não são suficientes para assegurar uma cidadania plena e estabelecer a dignidade, é necessária atitude e mudança de paradigma, sendo imperativa a construção de uma cultura de direitos humanos. Nesse contexto, a educação é o caminho para se alcançar esse objetivo, pois:

O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercer o controle democrático das ações do Estado (BRASIL, 2007, p. 23).

Visando determinar critérios para uma educação de qualidade, foi criada, a partir da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, a qual determina em seu artigo 2º que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL 2009, p. 21).

Esse documento estabelece, ainda, que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem organizar em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino: federal, estaduais e municipais.

O sistema federal de ensino se refere às instituições, aos órgãos, às leis e às normas que, sob a responsabilidade da União e do governo federal, se concretizam nos estados e nos municípios.

O sistema estadual de ensino deve proporcionar acesso à educação e legislar sobre ela e o ensino. Também deve definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, oferecer prioritariamente o ensino médio e superior além de assumir a função de disciplinar a educação particular fundamental e média em suas específicas unidades federativas. “Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos estados e aos municípios” (BRASIL, 2009, p. 25).

O sistema municipal de ensino deve oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental. “Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (BRASIL, 2009, p. 25).

Com base na LDBEN 9.394/96, a educação escolar brasileira compõe-se de dois níveis de ensino: educação básica composta pela educação infantil, ensino fundamental, ensino médio; e ensino superior. A educação básica é obrigatória, dos 04 aos 17 anos, inicia-se na educação infantil e prolonga-se até o ensino médio, tendo por finalidade desenvolver o educando, garantindo-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania, bem

como deve proporcionar-lhe meios de acesso ao trabalho e a estudos superiores. Nesse contexto, a educação é:

(...) compreendida como um direito em si mesma e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social (BRASIL, 2007, p.28).

Atualmente, frequentes debates ressaltam a importância de uma educação em direitos humanos, que ocorra de forma continuada e voltada para mudanças de pensamento, de comportamento, e compartilhada por todos os envolvidos no processo educacional. “A educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma democracia” (BRASIL, 2013, p. 11).

A educação voltada para esse contexto social deve estar comprometida com a formação do educando para o exercício pleno da cidadania, em que ele seja capaz de reconhecer que têm direitos, mas, também tem deveres, deve entender que não é único e que, por isso, deve respeitar a diversidade que o cerca.

O ensino pautado nos princípios éticos para a construção da cidadania e a promoção dos Direitos Humanos está previsto em vários documentos. Conforme o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2008, p.22), “no Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política, vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970”. Nesse caminho, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007, p. 24) foi elaborado seguindo os seguintes objetivos:

a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz (BRASIL, 2007, p.24).

Esses objetivos compreende a educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional o qual orienta o desenvolvimento do sujeito de direitos, articulando a seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) 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 da reparação das violações (BRASIL, 2007, p. 25).

O cotidiano escolar, nesse contexto, é um ambiente favorável para o desenvolvimento dessas diretrizes, é “o tempo e o contexto em que a aprendizagem acontece é onde se constrói valores para a vida em sociedade. Na escola existe uma diversidade de participantes (estudantes, educadores, gestores e comunidade escolar em geral) que possuem cultura e experiências diferentes” (BRASIL, 2013, p. 13). Nesse ambiente, os educadores devem se preocupar em relacionar o diferente e o igual, reconhecendo diferenças culturais dos diversos saberes e práticas para:

(...) reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar (CANDAU, 2008, p. 53).

Candau (2008, p. 52) enfatizou que, “a luta pelos direitos humanos hoje supõe o exercício intercultural que, por sua vez, exige o exercício da hermenêutica diatópica⁷”. Educar em direitos humanos pressupõe construir uma cultura de respeito e solidariedade, tornando o cidadão consciente dos direitos de todos os membros da comunidade humana. Mas para que isso seja possível, é necessária uma educação de qualidade, pautada em princípios éticos e que desenvolva na prática o que é ressaltado nos documentos que a regulamenta.

A LDBEN nº 9394/96 prevê, no seu Art. 27 inciso I, que os conteúdos curriculares da base comum devem assegurar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 2009, p.30), ou seja, os princípios para o exercício da cidadania devem fazer parte

⁷ A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. (...) o objetivo é ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e o outro, noutra. [SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Revista Crítica de Ciências Sociais, vol. 1, nº 48, junho de 1997. Pp. 11-32].

do currículo mínimo da formação básica comum. Conforme o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. Nessa direção, o governo brasileiro tem o compromisso maior de promover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial (BRASIL, 2007, p. 11).

Paulo Freire (2000) escreveu no final do século XX sobre uma educação como prática da liberdade. Em seus escritos o autor defendia uma educação que conscientizasse e não apenas reproduzisse mecanicamente o que já estava posto. Naquela época o país estava passando por um período de transição e era imperativo se pensar em mudanças educacionais no sentido de desenvolver a consciência crítica. No entanto, hoje também pode se considerar um período de transição, a sociedade está vivenciando avanços tecnológicos extraordinários, mudanças nos padrões sociais e possibilidades de ascensão das classes consideradas minorias como mulheres, negros, deficientes, indígenas e homossexuais.

Nesse sentido, a educação novamente precisa passar por mudanças no sentido de conscientizar sobre si, sobre o outro e sobre o meio em que vive, conscientizar para libertar do preconceito e da discriminação, para erradicar a homofobia e a intolerância, pois além de ser um direito constitucional, a educação é um meio para garantia de outros direitos, tendo em vista que por meio dela é possível formar indivíduos conscientes e capazes de promover mudanças sociais. No entanto, isso só será possível por meio de uma educação integrada e de qualidade voltada para os Direitos Humanos. Nesse caminho, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos apresentou os princípios norteadores da Educação Básica, conforme esse documento:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional,

de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
 e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
 f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (BRASIL, 2007, p. 32).

Os encaminhamentos normativos são claros em seus objetivos para uma educação em Direitos Humanos. Entretanto, é necessário enxergar o potencial transformador da educação, no sentido de promover mudanças de atitude e de comportamento, já que a transformação só ocorre pelo posicionamento crítico, pelo sentimento interno de fazer parte dessa transformação, isto é, de se enxergar como um agente transformador. Nesse sentido, o(a) professor(a) é a pessoa mais próxima de enxergar-se como um(a) agente transformador(a) da educação em seu espaço pedagógico de ensino/aprendizagem, de ser crítico sobre sua própria prática buscando ser coerente no que diz, no que fala e no que faz durante o processo de formação humana.

Conforme Freire (1996, p. 60), é preciso que os educandos percebam o esforço do(a) professor(a) em ser coerente em relação ao que é e ao que faz, evitando ser contraditório(a) na sua prática. Sendo crítico(a) o educador(a) deve ter em mente que “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”, quanto mais solidariedade existir na convivência “entre o educador e educandos no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola”.

Nos tópicos a seguir buscou-se, por meio de documentos oficiais e de autores que trabalham a temática da educação, dos direitos humanos e da interdisciplinaridade, construir os conceitos de Boas Práticas de Direitos Humanos e Postura Interdisciplinar pedagógica.

2.2 Boas Práticas de Direitos Humanos

A construção do conceito de Boas Práticas de Direitos Humanos foi feita a partir dos documentos que regem o ensino municipal da cidade de Goiânia e documentos que embasam a educação em Direitos Humanos reforçada por reflexões acerca de autores que tratam dos direitos humanos. As leituras e análises dos documentos possibilitaram fazer alguns apontamentos acerca de orientações de boas práticas que poderiam contribuir com um fazer pedagógico atrelado aos direitos humanos.

A Proposta Político-Pedagógica da Infância e da Adolescência da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (2016), ainda na apresentação, mostra um compromisso com uma educação para todos, pautada numa formação integral e emancipatória, com enfoque em uma formação crítica cidadã. Esse documento estabelece que, o coletivo de profissionais tanto no âmbito administrativo quanto pedagógico deve:

Se articular para conhecer as especificidades educativas, sociais e culturais dos educandos, mediando experiências que favoreçam a aprendizagem, o trabalho interdisciplinar, a flexibilidade dos tempos e espaços e o respeito à diversidade e às fases de desenvolvimento. É também indispensável que o trabalho pedagógico seja desenvolvido de maneira solidária, com cooperação, respeito mútuo e diálogo entre os profissionais. Portanto, é desafio dos professores do Ciclo refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem a partir de uma ação educativa dialética e dialógica (GOIÂNIA, 2016, p. 31).

Essa orientação de articular o trabalho dos profissionais em prol de uma educação significativa, que se efetiva de maneira solidária e em cooperação e transforma todo o espaço escolar em espaço de aprendizagem, se alinha as perspectivas de uma educação voltada para os Direitos Humanos e se constitui como uma boa prática, a partir do momento que todos os participantes se envolvem e se comprometem com a conscientização e a construção de um ambiente de respeito e solidariedade.

Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos afirma que:

Toda ação educativa com enfoque nos direitos humanos deve conscientizar acerca da realidade, identificar as causas dos problemas, procurar modificar atitudes e valores e trabalhar para mudar as situações de conflitos e violações dos direitos humanos, trazendo como marca a solidariedade e o compromisso com a vida (BRASIL, 2013, p. 34).

A conscientização, nesse documento, é um elemento chave que antecede todas as outras ações mediadoras de violações de direitos, até porque nas séries iniciais da Educação Básica, o melhor meio é a conscientização. Um(a) professor(a) que dispender seu tempo conscientizando sobre atitudes que não condizem com a vida em sociedade e que se preocupe em pesquisar meios para tratar situações conflituosas, visando estabelecer um clima harmônico e de respeito mútuo, é um(a) professor(a) que, em tese, pretende formar cidadãos dignos, conhecedores de seus direitos e cumpridores de seus deveres. Essa atitude pode ser caracterizada como uma boa prática de Direitos Humanos.

Conforme o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2008, p.31 e 32) “não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse

saber aparece sistematizado e codificado”. A escola “é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica, a prática e a vivência dos direitos humanos”. Esse documento destaca que, “é necessário concentrar esforços, desde a infância, na formação de cidadãos(ãs), com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados”.

Mainardes (2007, p. 6) destacou que a escola, mais especificamente, a sala de aula é um espaço heterogêneo por essência e que, portanto, faz-se necessário pensar o ensino de forma flexível, respeitando as características individuais dos educandos, suas subjetividades, seus ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento. Isso inclui atividades diferenciadas de forma a desenvolver o mesmo conteúdo para todos os educandos, porém adequadas ao nível de desenvolvimento de cada um, desafiando-os progressivamente de modo que realizem atividades cada vez mais complexas.

Nesse caminho o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição prevê o atendimento individualizado com mediações diferenciadas para os educandos que apresentam dificuldade de aprendizagem e com algum tipo de deficiência, bem como prevê também horários específicos para esse atendimento. No planejamento os(as) professores(as) devem discutir formas de intervenção para esses educandos visando:

Apresentar ao aluno o mundo da leitura, da escrita e do raciocínio lógico, possibilitando-os “recuperar” de alguma forma a deficiência demonstrada no processo de leitura, escrita e logicidade, sem que tenham que ficar fora do seu agrupamento, ou excluídos na sala de aula, por não conseguirem acompanhar o restante da turma (GOIÂNIA, 2017, p.63).

O atendimento individualizado se caracteriza como uma forma de mobilização do educando dentro ciclo, só que nesse caso o atendimento é específico, isto é, o educando recebe apoio em relação a sua dificuldade específica de aprendizagem de forma individualizada ou em pequenos grupos compostos por educandos que tem dificuldades similares. Entretanto, essa estratégia de intervenção só deverá ser utilizada:

Nos casos em que a retirada do educando da sala de aula for mais significativa que sua permanência. Nessa forma de atendimento, devem ser desenvolvidas atividades intencionalmente planejadas para atender as necessidades específicas do educando, tendo como finalidade propiciar melhores condições para o acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala. O registro desse atendimento é fundamental para subsidiar a ação do professor no redimensionamento das atividades propostas (GOIÂNIA, 2016, p. 40).

Esse atendimento tem por base uma proposta de trabalho coletivo, em que todos os colaboradores da instituição estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem com o objetivo de:

Desenvolver nos alunos o gosto e interesse pela leitura;
Estimular os alunos a respeitarem as ideias do outro;
Incentivar os alunos a terem consciência de suas próprias ideias;
Trabalhar a oralidade das crianças, propondo produções orais a partir de figuras e gravuras;
Estimular as habilidades intelectuais dos alunos a fim de que possam sair da leitura superficial do texto e assim serem capazes de: Encontrar ideias básicas; Encontrar pormenores; Relacionar ideias básicas entre si; Perceber relações de causa e efeito; Analisar atitudes de personagens; Avaliar e analisar as ideias do material lido (GOIÂNIA, 2017, p. 64).

Além do atendimento individualizado, a instituição também promove o reagrupamento, que é uma proposta de trabalho na qual os educandos de agrupamentos diferentes se reagrupam de acordo com o nível de desenvolvimento e aprendizagem para serem orientados conforme a necessidade do grupo. De acordo com a PPP da escola:

O projeto é de cunho interventivo, buscando superar as necessidades de aprendizagem acerca das capacidades não consolidadas referentes à aquisição do sistema de escrita e do processo de leitura e compreensão, bem como promovendo condições de acesso e permanência das crianças na escola com qualidade. Neste sentido, o objetivo deste projeto é reduzir as dificuldades de aprendizagem, através do trabalho com diferentes agrupamentos, centrados nas diferentes necessidades, com atividades diversificadas (GOIÂNIA, 2017, p. 62).

Essa mobilização dos educandos está de acordo com a Proposta Político-Pedagógica da Infância e da Adolescência da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (2016, p. 38), a qual ressalta que o “ambiente requer mediações que, por sua vez, necessitam da ressignificação e reestruturação do trabalho pedagógico, tanto no âmbito da organização dos educandos quanto da propositura de atividades diversificadas”. Essa mobilização do educando também proporciona a socialização e as trocas de conhecimentos entre os próprios educandos.

Conforme ressaltou Vygotsky (1987), no cotidiano das crianças, elas observam o que os outros dizem e porque dizem, o que falam e porque falam e vão internalizando tudo o que é observado e se apropriando do que viu e ouviu. A partir dessas vivências, elas se tornam capazes de recriar e conservar o que se passa ao seu redor. Esse autor afirma que a aprendizagem do indivíduo se dá pelas interações com os outros no ambiente em que vive. Diante disso, o reagrupamento é uma estratégia que amplia a possibilidade de trocas, pois

reagrupa educandos, dando-os a oportunidade de interagir com educandos de outros agrupamentos e que tem diferentes conhecimentos.

As diferentes formas de mobilidade tem caráter temporário e devem ser planejadas e definidas coletivamente, de modo a fazer parte do cotidiano escolar. A movimentação do educando pode envolver a organização da sala de aula de diferentes maneiras: em grupos, duplas, exposição de materiais pedagógicos e disposição de mobiliário ou reagrupando os educandos de modo que permita a movimentação no ciclo criando novas possibilidades de aprendizagem.

Para os educandos que apresentam algum tipo de deficiência ou transtorno que afete o seu desempenho escolar e caracterize defasagem na aprendizagem, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia disponibiliza atendimento especializado no Centro Municipal de Apoio à Inclusão (CMAI). Para ser atendido, o educando passa por uma avaliação na escola, que consiste num olhar mais atento do(a) professor(a) levando-o a perceber que o educando não acompanha a turma em nível satisfatório, a partir disso, junto com a coordenação, o educando é encaminhado para avaliação no próprio CMAI, onde será avaliado por psicopedagogos e neuropedagogos para fazer o diagnóstico.

Depois de constatado o problema, o educando passa a ser acompanhado por profissionais que farão as intervenções necessárias de acordo com cada caso. Desse modo, ele será atendido normalmente na escola em seu agrupamento de origem, recebendo atendimento individualizado e participando dos reagrupamentos e, além disso, receberá atendimento especializado no CMAI com foco na sua especificidade.

O atendimento especializado está de acordo com os objetivos propostos para a Educação Especial prevista na LDBEN 9394/96. Nesse documento a Educação Especial é descrita como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2009, p. 41). O capítulo V da LDBEN regulamenta que:

§ 1o Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2o O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3o A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 2009, p. 41).

Depois de esgotadas todas as formas de intervenção em relação aos educandos que apresentam dificuldade de aprendizagem e não conseguem acompanhar a turma que deveriam estar aptos a cursar, a Proposta Político-Pedagógica da Infância e da Adolescência da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (2016), no intuito de incluir esses educandos e fazer com que se sintam parte do grupo, orienta que seja feita a reenturmação que é outra forma de mobilidade do educando dentro do Ciclo, nesse processo é feito o:

Encaminhamento temporário do educando para outro agrupamento do mesmo ciclo. Esse movimento tem como finalidade proporcionar ao educando, em outro espaço, com outros pares e por meio da mediação de outro professor, uma situação mais favorável ao desenvolvimento das aprendizagens. É possível, assim, ampliar as possibilidades de mediação pedagógica, desde que os processos educativos em curso em outro agrupamento do mesmo ciclo, em determinado momento, coincidam com as necessidades formativas do educando, viabilizando aprendizagens necessárias para que o mesmo desenvolva capacidades para acompanhar as atividades do seu agrupamento de origem (GOIÂNIA, 2016, p. 40).

Entretanto, essa reenturmação será feita depois de realizadas todas as formas possíveis de intervenção e se constatar a necessidade de reenturmá-lo com o propósito de respeitar o tempo que cada um tem para aprender. Nesse contexto, a Proposta Político-Pedagógica da Infância e da Adolescência da Rede Municipal de Ensino de Goiânia:

Orienta as ações nas instituições da RME a partir do respeito às fases da vida e aos diversos ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento dos educandos; do reconhecimento das práticas socioculturais dos sujeitos; da avaliação formativa; da flexibilidade dos tempos e espaços escolares; da inclusão; da gestão democrática; do trabalho coletivo; da garantia da aprendizagem (GOIÂNIA, 2016, p. 40).

Essas estratégias de inclusão oportunizam a permanência do educando no ensino regular, fazendo com que se sintam parte do grupo, se sintam capazes de produzir conhecimento dentro das suas possibilidades.

Com o exposto, entende-se que as boas práticas de direitos humanos no contexto dessa pesquisa estariam atreladas a ações de: articulação do trabalho dos profissionais, a conscientização e a construção de um ambiente de respeito e solidariedade, o compromisso com uma educação para todos, e uma formação integrada e emancipatória, portanto crítica cidadã.

2.3 Interdisciplinaridade na ação pedagógica

Além de tentar conceituar Boas Práticas de Direitos Humanos, fez-se necessário construir, também, o conceito de Postura Interdisciplinar Pedagógica, mas essa não foi uma tarefa fácil, principalmente pelo fato do termo interdisciplinaridade não ter uma definição consolidada. Estudiosos como, por exemplo, Edgar Morin, Hilton Japiassu, Ivani Fazenda, Maria Cecília Minayo, Olga Pombo se esforçaram em compreender esse fenômeno crescente, principalmente, no campo educacional. Esses autores mostram a importância de um trabalho interdisciplinar e também criticam a fragmentação das ciências e a especialização exagerada.

Em 1999, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) solicitou ao filósofo francês Edgar Morin que sistematizasse reflexões que servissem para repensar a educação do futuro. A partir do texto apresentando por Morin nessa conferência, a UNESCO publicou o livro intitulado “Os Sete Saberes à Educação do Futuro”, esse material traz reflexões relevantes a uma educação de qualidade comprometida com uma formação integrada. Tais saberes são vistos até os dias atuais como indispensáveis a uma boa prática educacional. Os sete saberes enunciados por Morin são: As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão; e A ética do gênero humano.

Esses saberes implicam uma visão planetária da educação e exige um esforço transdisciplinar que seja capaz de unificar ciências e humanidades. Contudo, essa é uma visão futura e utópica que, ainda, está muito distante, porém esses saberes servem de alicerce quando se tem o compromisso com uma educação para todos e de qualidade, eles servem de

balizador na busca de uma postura interdisciplinar voltada para a valorização do ser humano em seu sentido pleno.

Morin (2002) ressalta que na sala de aula, no espaço escolar encontram-se as diferentes classes sociais e diferentes culturas. A escola é um ambiente impregnado de heterogeneidade, portanto, é um lugar perfeito para se dar início a transformações de paradigmas e das formas de pensar a educação. Esse autor destaca que é preciso romper com a fragmentação das ciências e com a estrutura hierárquica existente entre as disciplinas, ele defende um pensamento integral em que o indivíduo seja capaz de enxergar o todo e não apenas as partes de forma isolada e descontextualizada.

Nessa linha Japiassu (2006, p.1) afirma que, é urgente uma reforma da educação em que se valorize o conhecimento interdisciplinar ou que, pelo menos, se promova o “desenvolvimento no ensino e na pesquisa de um espírito ou mentalidade propriamente transdisciplinar”. Para Minayo (1994, p. 61), a interdisciplinaridade não pode ser vista apenas como solução para os problemas do campo científico, mas também como forma de pensar “temas complexos impossíveis de serem tratados isoladamente”, entretanto, é necessário que pessoas se reúnam dispostas a dialogar, é importante a “reunião de pessoas competentes em suas áreas disciplinares dispostas a compreender a problemática específica na matéria de colaboração”.

Numa perspectiva um pouco diferente, Fazenda (2008, p. 21) apresenta uma discussão acerca da interdisciplinaridade na formação do professor e ressalta que, “na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração”, essa interdisciplinaridade requer um profissional que possa promover, criar condições humanas em que ocorra a interação, na qual seja possível a integração dos saberes dos professores aos saberes dos alunos. A “Interdisciplinaridade é uma nova atitude ante a questão do conhecimento, de abertura para compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender, exigindo uma profunda imersão no trabalho cotidiano e na prática” (FAZENDA, 2003, p.9).

Nesse contexto, “a interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem para o seu melhor exercício” (FAZENDA, 2003, p.21). Assim, pode-se considerar que assumir uma postura interdisciplinar pedagógica, é ser flexível, compreensível, pesquisador, estar atento aos movimentos do ambiente escolar e aos interesses dos educandos, levando em consideração os questionamentos, os conflitos e a diversidade.

De acordo com Fazenda (2008, p. 23), a ação educativa na escola parte de conteúdos disciplinares, mas “amplia-se numa dimensão planetária de mundo onde os estudos encontram-se sempre numa dimensão de esboços inacabados de um design de projeto que altera em seu desenvolvimento”. Nesse ponto, cabe destacar que a educação numa perspectiva interdisciplinar, em que os horizontes se ampliam na intervenção pedagógica, é uma ferramenta imprescindível para, segundo Oliveira (2017), mediar o legado histórico dos Direitos Humanos; compreender que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social; fortalecer a cidadania e as culturas e para promover iniciativas de desenvolvimento sustentável.

Desse modo, o ensino interdisciplinar garante uma aprendizagem significativa, pois “perpassa todos os elementos do conhecimento, pressupondo uma integração entre eles” e marca um “movimento ininterrupto, criando e recriando outros pontos para a discussão” (FERREIRA, 1993, p.34), com esse processo compreende-se que nenhum conhecimento é isolado, mas sim fruto de uma relação com muitos outros.

Buscando conceituar interdisciplinaridade, Ferreira (1993, p.33) lançou mão de uma metáfora para se fazer compreender e assemelhou o conhecimento à uma sinfonia dizendo que “para a sua execução será necessária a presença de muitos elementos: os instrumentos, as partituras, os músicos, o maestro, o ambiente, a plateia, os aparelhos eletrônicos etc.”, ou seja, a presença de todos esses elementos é fundamental, e nenhum é menos importante que o outro, todos tem o seu devido valor na composição da orquestra.

Do mesmo modo acontece na produção de conhecimento, todas as áreas têm a sua importância e significância no contexto da aprendizagem, e a desconsideração de qualquer uma delas torna a aquisição do conhecimento deficiente. Isto é, de nada adianta ensinar de forma compartimentalizada, disciplinando as áreas do conhecimento, porque assim o ensino se torna desconexo e sem sentido.

Nesse contexto, o professor deve se apropriar dos conceitos interdisciplinares e compreender a importância de aproximar os saberes disciplinares permitindo o enriquecimento das relações com o outro e com o mundo. Na proposta interdisciplinar, os múltiplos conhecimentos se interligam e se relacionam com a realidade da comunidade na qual o educando está inserido, porque assim o conhecimento se torna significativo, faz parte do cotidiano e traz uma série de elementos que fazem sentido para o educando.

Nesse caminho, os PCNs apontam a importância dos temas transversais, abordando um conjunto de assuntos que proporcionam a inserção de questões sociais no currículo escolar por meio de uma prática pedagógica interdisciplinar. De acordo com esse documento:

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos temas transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos (BRASIL, 1997, p. 31).

Os temas transversais de que tratam os PCNs compreendem seis áreas a saber: Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade), Orientação Sexual (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente Transmissíveis), Meio Ambiente (Os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental), Saúde (autocuidado, vida coletiva), Pluralidade Cultural (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania) e Trabalho e Consumo (Relações de Trabalho; Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas; Direitos Humanos, Cidadania). Além dessas, ainda podem ser trabalhados temas locais como: Trabalho, Orientação para o Trânsito e etc.

Portanto, desenvolver um trabalho interdisciplinar e abordar esses temas em sala de aula exige postura crítica por parte do professor, atitude, “curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração e pelo trabalho em comum” (POMBO, 2004, p. 13) e assim possibilitar aos educandos um ensino que garanta a eficácia na compreensão da realidade. A interdisciplinaridade, nesse contexto, tem como eixo educativo a proposta de uma educação comprometida com a cidadania. Conforme essa autora é preciso enxergar que os muros foram derrubados, que as diferenças fazem parte do mundo atual.

Experimentamos hoje uma perda do próprio sentido de identidade, portanto, essa nova realidade exige uma capacidade de se “encontrar formas mais alargadas de pensar e que, muito provavelmente, tem a ver com as questões que se dão a pensar sob a palavra interdisciplinaridade”. A interdisciplinaridade “não é qualquer coisa que nós tenhamos que fazer”, mas sim algo que já “se está a fazer quer nós queiramos ou não” (POMBO, 2003, p. 11).

Por esse lado, entende-se que expressar uma postura interdisciplinar na prática pedagógica, significa estar envolvido e comprometido com uma educação de qualidade, pautada em valores essenciais para a vida em sociedade, instigando o respeito, a tolerância, a

solidariedade e a preservação do meio ambiente. O trabalho pedagógico, nesse sentido, deve se voltar para a conscientização em relação à diversidade e as diferenças existentes no contexto escolar, bem como, para a vida cotidiana proporcionando um ensino integrado, pois “a complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2002, p. 55).

Com as reflexões abordadas nesse capítulo, buscou-se destacar aspectos da educação em direitos humanos, presentes nos documentos oficiais, que podem contribuir com as boas práticas de direitos humanos na escola. Aqui também tentou-se construir o conceito de Postura Interdisciplinar Pedagógica e mostrar que essa postura amplia a possibilidade de se trabalhar com os fundamentos dos direitos humanos a medida que contribui para um ensino integrado e emancipatório.

Caminhando para a finalização, o próximo capítulo trata das análises dos dados recolhidos no campo. Este capítulo traz uma contextualização do campo da pesquisa, a gestão da instituição, o perfil dos colaboradores, as relações interpessoais na escola e a análise das categorias que emergiram do estudo no campo.

3. OS FAZERES DA SALA DE AULA E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE DIREITOS HUMANOS

“Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã”.
Paulo Freire.

A escola é um espaço que representa a vida em sociedade, nela os estudantes passam a conviver e se relacionar com a diversidade social e cultural, é na sala de aula onde afloram todos os sentimentos e atitudes que interferem no bem estar e na boa convivência. Nesse ambiente, estão presentes a intolerância, a agressividade, a amizade, a preferência por determinados grupos, o preconceito e a discriminação. E diante de atitudes inconvenientes é necessário uma intervenção pedagógica.

Comportamentos inconvenientes que provocam instabilidade e geram mal estar, fazem parte do cotidiano escolar e sempre exigem mediação do(a) professor(a), por isso acredita-se que é preciso adotar uma prática preventiva, em que também passe a fazer parte do cotidiano o trabalho de conscientização, voltado para os Direitos Humanos no qual se estimule a importância do respeito mútuo, da solidariedade, da hospitalidade, da tolerância e de tentar se colocar no lugar do outro antes de praticar uma ação que o prejudique.

Nesse estudo, buscou-se perceber, durante as observações, a existência de boas práticas de Direitos humanos no fazer pedagógico, bem como verificar a relação dessas boas práticas com uma postura interdisciplinar pedagógica. Nas entrevistas, buscou-se compreender se os(as) professores(as) ensinam direitos humanos de forma consciente e se consideram importante esse trabalho, buscou-se entender também o que é ensino interdisciplinar na visão dos(as) educadores(as).

Antes de entrar de fato na discussão acerca das boas práticas de direitos humanos que se tentou destacar no contexto educacional e compreender a relação dessas práticas com uma postura interdisciplinar pedagógica, faz-se necessário, primeiramente, situar o espaço escolar onde a pesquisa aconteceu, bem como traçar o perfil dos participantes.

3.1 A instituição

De acordo com Projeto Político Pedagógica (PPP) da escola campo dessa pesquisa, a instituição foi inaugurada no dia vinte e nove de junho de dois mil e nove, na gestão do Prefeito Iris Rezende Machado, e para ficar a frente da gestão dessa instituição foi nomeada,

como cargo de confiança da Secretaria Municipal de Educação, a primeira Diretora, a Professora Mestra em Educação do Ensino Superior Izabel Cristina Soares Leal.

A escola se localiza no Setor Residencial Barravento, que é um bairro situado na região Noroeste⁸ de Goiânia. Geograficamente, pertence à parte central desta região. Essa é uma região da periferia⁹ de Goiânia, onde a grande maioria dos moradores e das crianças que são atendidas pela instituição é de baixa renda. A escola é fruto de reivindicações dos moradores deste bairro e bairros próximos. O ensino nessa instituição começou de forma regular atendendo em dois turnos, mas no ano seguinte, em 2010, se tornou Escola de Tempo Integral, atendendo aos anseios da comunidade com o objetivo de trabalhar com crianças e pré-adolescentes da região. De acordo com a Proposta Político-Pedagógica da Infância e da Adolescência da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (2016):

A educação escolar em tempo integral, na RME, se apresenta como instrumento potencializador da educação integral preconizada no ensino fundamental para a infância e adolescência. Ampliar a jornada, nesse sentido, significa disponibilizar mais tempo para vivências e aprendizagens, viabilizando a formação humanística e científica desejada na escolarização organizada a partir dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano (GOIÂNIA, 2016, p.110).

Recentemente, o discurso gira em torno de uma educação em tempo integral e que proporcione um ensino integrado. O ensino em tempo integral já é realidade em vários países, no Brasil, a implantação de escolas de tempo integral encontra amparo na LDBEN 9394/96 e no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2011, porém sua implantação é bem recente e caminha vagarosamente. Conforme A LDBEN, em seu art. 34, § 2º, a implantação do ensino em tempo integral deve ocorrer de forma progressiva, a critério dos sistemas de ensino. O PNE traz no item 6 a meta de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 33). Para o cumprimento dessa meta foram traçadas as seguintes estratégias:

6.1. Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e

⁸ A Região Noroeste acomoda os bairros mais pobres da cidade de Goiânia, é conhecida como uma região de periferia.

⁹ Conjunto das zonas situadas à volta do centro de uma cidade, mas a alguma distância deste (arrabaldes, arredores, subúrbios). "Periferia", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/periferia> [consultado em 25-11-2018].

multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; 6.2. Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; 6.3. Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; 6.4. Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; 6.5. Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; 6.6. Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos(as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; 6.7. Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; 6.8. Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de quatro a dezessete anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; 6.9. Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014, p. 33).

É notória a preocupação recente dos governantes em ampliar o tempo do educando na escola, para tanto, programas como o Mais Educação foram implementados visando atender a urgência em criar mecanismos de melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Atualmente esse programa foi substituído pelo Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017. Esse novo formato do programa será implementado por meio de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar.

Além desse programa que possibilita a ampliação do tempo do estudante na escola, os governos estaduais e municipais estão aumentando o número de escolas de tempo integral na Rede Municipal e Estadual de Ensino. O Censo escolar de 2017 mostra que 13,9% dos 48,6 milhões de estudantes matriculados no ensino fundamental estão em escolas de tempo integral e no Ensino Médio dos 7,9 milhões de estudantes matriculados 7,9% estão no ensino de

tempo integral. De acordo com dos dados do MEC esse percentual está crescendo ano após ano.

Ao se tornar escola de tempo integral sua estrutura deveria atender as necessidades dessa modalidade de ensino, a qual estendeu o tempo do educando na escola o que trouxe junto uma série de exigências como, por exemplo, espaços diferenciados de aprendizagem, locais adequados para higienização como vestiários, local adequado para alimentação e para descanso. Com relação a estrutura, a escola segue o modelo padrão da Rede Municipal de Educação de Goiânia e suas dependências contam com quatro pavilhões distintos divididos em:

- 10 salas de aulas
- 1 Sala de dança
- 1 Sala de música
- 1 Sala pequena para atendimento individualizado
- 1 Sala de diretoria
- 1 Sala de professores
- 1 Sala de coordenação
- 1 Laboratório de informática
- 1 Laboratório de ciências
- 1 Quadra de esportes coberta
- 1 Cozinha
- 1 Refeitório adaptado
- 1 Sala de leitura (biblioteca)
- 1 Banheiro dentro do prédio no pavilhão inferior (para funcionários)
- 1 Banheiro dentro do prédio pavilhão inferior (para estudantes masculino e feminino/ adequado para banho)
- 1 Banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida (pavilhão inferior)
- 1 Banheiro dentro do prédio pavilhão superior (para estudantes masculino e feminino)
- Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida com rampas e barras de apoio
- 1 Sala de secretaria
- 1 Despensa
- 1 Almoxarifado
- 1 Depósito embaixo da escada
- 1 Lavanderia
- Pátio coberto
- Área verde/ jardim
- Estacionamento
- Bebedouros nos pavilhões superior e inferior com água gelada

Durante o período de observação na escola, percebeu-se que todos os espaços são usados o tempo todo, entretanto, alguns momentos da rotina diária como a alimentação e o descanso acontecem de forma adaptada, pois, ainda, não tem espaços adequados para esses momentos. O que foi possível observar é que no café da manhã os educandos se dirigem em fila até um balcão feito com uma mesa onde recebem o lanche e retornam para comer na sala de aula, após comerem eles mesmos levam as vasilhas de volta ao balcão. No almoço, devido o espaço no refeitório não ser suficiente para todos os educandos, é feito uma escala entre os agrupamentos do Ciclo 1 e do Ciclo 2, isto é, uma parte almoça primeiro e outra parte almoça depois. No momento do descanso, os agentes educativos arrastam as cadeiras para os cantos da sala, espalham os colchonetes e cada educando pega seu lençol, cobre seu colchonete e deita para descansar.

Observando esses momentos durante a rotina, notou-se que essa deficiência na estrutura acaba atrapalhando um pouco o trabalho pedagógico e provocando desgaste, pois sempre que se aproxima o horário das refeições, por exemplo, os educandos ficam mais agitados e dispersos, acabam perdendo o foco do que estão estudando. No horário do almoço mesmo, é necessário dispendir tempo da aula para reorganização da sala a fim de criar espaço para os colchonetes e, muitas vezes, o conteúdo tem que ser deixado para depois.

Entretanto, num contexto geral, a estrutura da instituição é boa e consegue atender de forma satisfatória as necessidades dos educandos, as salas de aulas são amplas, arejadas, com mobiliário adequado a faixa etária dos educandos (cadeiras e mesas, cortinas, ventiladores e armário), mas perde um pouco de espaço, tendo em vista que os colchonetes e os baldes com os lençóis das crianças são acondicionados num canto da sala. Os banheiros são equipados e bem cuidados, o pátio é amplo e a quadra é coberta.

3.1.1 A gestão

A instituição tem como eixo norteador uma gestão democrática, que parte do pressuposto de que “a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim como dos pais e da sociedade em geral” (GOIÂNIA, 2017, p. 21). Sendo assim, é competência do gestor:

- Criar na escola uma visão de conjunto, que estabelece o sentido de unidade e orienta o sentido de cooperação e ação articulada.
- Promover clima de confiança e reciprocidade na construção de um ambiente colaborativo.
- Promover a integração de esforços, a articulação de áreas de atuação, a quebra de aresta e o enfraquecimento de atritos, dissensos e diferenças.

- Criar cultura de valorização das capacidades, realizações e competências das pessoas pela celebração dos seus resultados, como um valor coletivo da escola e da educação.
- Desenvolver a prática das decisões colegiadas e compartilhamento de responsabilidades (GOIÂNIA, 2017, p.22).

Durante o período de pesquisa, foi possível perceber que todas as ações desenvolvidas na escola envolvem a participação de todos, sendo decididas em reuniões mensais durante o planejamento coletivo. Notou-se, como exemplos dessa integração de esforços, que em eventos artísticos, por exemplo, as tarefas são distribuídas de modo que cada um deve fazer sua parte para que tudo saia conforme o planejado.

De acordo com o PPP da instituição, o objetivo principal é proporcionar uma aprendizagem significativa em que se priorize “a qualidade de ensino, a democratização do saber, valorizando as características individuais dos alunos nos aspectos afetivos, emocionais e cognitivos” (GOIÂNIA, 2017, p. 32). Entretanto, para alcançar tal objetivo faz necessário traçar metas e ações baseadas nos seguintes princípios:

- Ampliar a área de conhecimento do educando permitindo uma visão mais globalizada dos conteúdos curriculares.
- Desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliem o universo de experiência dos educandos.
- Definir responsabilidades distribuindo para cada um suas funções e avaliando seu desempenho.
- Executar o processo de avaliação contínua.
- Desenvolver projetos relacionados a princípios de valores morais, respeito, justiça social e outros temas transversais, trabalhando a interdisciplinaridade.
- Desenvolver ações de proteção à criança e ao adolescente, despertando os educandos para as questões relacionadas ao abuso e à exploração sexual do menor.
- Promover a melhoria qualitativa de forma integrada e participativa no processo ensino aprendizagem.
- Preparar o aluno para ser cidadão crítico.
- Despertar a consciência da comunidade envolvida no processo ensino/aprendizagem, buscando a universalização e qualidade do ensino.
- Promover a permanência do educando assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e a compreensão de pertencimento.
- Trabalhar as questões relacionadas à convivência com foco no projeto “Bullying”.
- Relacionar ensino e qualidade de vida à oportunidade de inserção no mercado de trabalho.
- Instituir credibilidade na educação e no ensino da Escola.
- Incentivar o trabalho pedagógico no laboratório de ciência e de informática
- Atualizar a gestão democrática, juntamente com a comunidade escolar.
- Delinear um projeto de trabalho autêntico, coerente e democrático de forma a integrar todos os membros envolvidos no processo ensino-aprendizagem.
- Demandar a participação do Conselho Escolar em atividades de planejamento, avaliação ou em quaisquer outras atividades relacionadas à Escola.
- Promover a participação da comunidade e, principalmente, dos pais, na escola.
- Zelar pela manutenção dos espaços físicos da escola.
- Empenhar na melhoria das condições de trabalho.
- Proporcionar igualdade de condições para o acesso e permanência dos alunos na escola.

Reforçar a valorização dos profissionais da educação;
 Proceder ao levantamento de necessidade de formação de seus profissionais.
 Desenvolver atividades dinamizadas de forma lúdica em pequenos grupos, possibilitando ao aluno um aprofundamento significativo do conteúdo trabalhado(GOIÂNIA, 2017, 32).

As metas e as ações definidas a partir desses princípios serão desenvolvidas por meio de projetos planejados, fundamentados e bem justificados. Tais metas envolvem:

Efetivar ações que promovam articulação entre o Conselho Escolar e Comunidade Escolar;
 Promover reunião trimestral informativa e de sensibilização com os pais dos alunos;
 Realizar o Conselho de Ciclo trimestralmente;
 Diagnosticar alunos com baixo índice de aprendizagem;
 Executar as ações previstas nos projetos contemplados no P.P.P;
 Realizar constantemente atividades que abordem a religiosidade e os valores humanos que permeiam as relações sociais;
 Executar o Hino Nacional semanalmente e desenvolver ações que estimulem o espírito patriótico;
 Desenvolver atividades interdisciplinares com os livros literários;
 Promover momentos culturais;
 Avaliar trimestralmente o desempenho do Conselho Escolar;
 Promover passeios para alunos dos ciclos I e II;
 Organizar um momento trimestralmente, para autoavaliação do coletivo da escola e do projeto anual;
 Viabilizar a participação dos professores em cursos de formação, oferecidos pela SME via Centro de Formação Paulo Freire (CEFPE) e outros parceiros;
 Viabilizar o acesso às informações (pesquisas, palestras...) sobre temas atuais – saúde pública (Dengue, Zika, Chikungunya, Gripe A, Febre Amarela...);
 Realizar palestras educativas para comunidade escolar;
 Comemoração do dia das mães, Dia da Família na Escola, Festa Junina, Festa da Criança, Feiras da Pechincha, Festivais de doces e sorvetes, Sessões de Cinema e Pipoca, Atividade circense, Concursos de rei e rainha da escola Profª. Maria Nsídia Palmeiras das Neves;
 Participar dos eventos propostos pela SME;
 Realizar mostra cultural, tendo como parceiros a comunidade local, onde serão divulgados os trabalhos realizados na escola e da comunidade, tendo o mesmo como suporte em todas as atividades da Unidade Escolar;
 Efetivar parcerias entre escola, organizações, pessoas da comunidade e empresas;
 Realizar os Jogos Internos;
 Assegurar a participação no PDDE – MAIS EDUCAÇÃO;
 Adquirir os Kits necessários para realização do trabalho previstos nas atividades específicas;
 Buscar junto aos órgãos competentes as adequações necessárias para se garantir a qualidade do processo de ensino aprendizagem;
 Promover ações para arrecadar recursos financeiros para aquisição de materiais pedagógico e capital; e outras ações que necessitam de tal recurso(GOIÂNIA, 2017, 34).

Conforme a Proposta Político-Pedagógica da Infância e da Adolescência da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (2016), a concretização do currículo pode partir do trabalho com projetos de forma planejada e que envolva todo o coletivo de professores.

No que diz respeito ao ensino dos conteúdos, essa proposta de trabalhos com projetos tem um caráter potencializar da interdisciplinaridade, pois, segundo Fazenda (2008), permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas do conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem.

3.1.2 Perfil dos colaboradores

Os colaboradores da pesquisa são fundamentais para o desenvolvimento e concretização do estudo, isso porque são eles quem fornece informações valiosas e contribuem para que o pesquisador possa, por meio de sua análise, fazer inferências e chegar a uma conclusão. Portanto, faz-se necessário traçar o perfil das pessoas que permitiram ter sua prática pedagógica observada e com muita boa vontade, forneceram subsídios para a efetivação desse trabalho. A seguir apresenta-se a tabela com as principais informações acerca do perfil dos profissionais que tiveram suas aulas observadas e que participaram das entrevistas:

TABELA 1 – PERFIL DOS(AS) PROFESSORES(AS) QUE COLABORARAM COM A PESQUISA					
Professor/ professora	Idade	Formação inicial/Especialização	Ciclo e Agrupamentos que ministra aulas	Disciplina que ministra	Tempo que trabalha como professor (a)
A	45	Pedagogia e Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino	Ciclo1/ agrupamentos A (referência), B1 e B2	Língua Portuguesa, Matemática e Geografia	18 anos
B	42	Pedagogia, Técnica em Telecomunicações e Especialização em Educação Ambiental e Métodos e Técnicas de Ensino	Ciclo1/ A, B1 (referência) e B2	Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Arte	15 anos
C	44	Pedagogia e Especialização em Educação Infantil	Ciclo1/ agrupamentos A, B e C (referência)	Arte, História, Língua Portuguesa e Matemática	12 anos
D	47	Educação Física e Especialização em Educação Física	Ciclo1 e Ciclo2/agrupamentos A, B, C,	Dança	23 anos

			D, E e F		
E	32	Licenciatura em Educação Musical	Ciclo1 e Ciclo2/agrupamentos A, B, C, D, E e F	Música	7 anos
F	49	Pedagogia e Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino	Ciclo2/agrupamentos E e F	Língua Portuguesa	25 anos
G	Não informou	Pedagogia e Especialização em Administração Escolar	Ciclo2/agrupamentos D, E e F	Geografia e História	20 anos
H	49	Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia e Neuropedagogia	Ciclo2/agrupamentos D, E e F	Ciências e Arte	32 anos
I	39	Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica	Ciclo2/agrupamentos D e E	Língua Portuguesa e Matemática	18 anos
J	35	Educação Física/ Especialização em Gestão Escolar e Psicomotricidade	Ciclo1 e Ciclo2/agrupamentos A, B, C, D, E e F	Educação Física	12 anos
L	61	Pedagogia/ especialização em Gestão Escolar	Ciclo2/agrupamentos D e F	Matemática	30 anos
M	53	Pedagogia e Especialização em Educação Ambiental e Educação Inclusiva	Ciclo1 e Ciclo2/agrupamentos A, B, C, D e E	Ciências e Arte	22 anos
N	34	Letras, português-inglês/ Especialização em docência em Língua Portuguesa e Literatura/Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologia	Ciclo1 e Ciclo2/agrupamentos A, B, C, D, E e F	Inglês	18 anos

Com base nas informações acerca do perfil dos(as) professores(as), pode-se perceber, quanto a formação inicial, que os(as) professores(as) que ministram aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências e Arte possuem graduação em Pedagogia, já os(as) professores(as) que ministram aulas de Educação Física e Dança possuem graduação em Educação Física e o(a) professor(a) de Música possui graduação em Educação Musical. Na RME de Goiânia exige-se, para ministrar aulas na primeira fase do

ensino fundamental (Ciclo I e II), que os professores sejam pedagogos ou licenciados em áreas específicas. Em relação a escolha dos profissionais, a Proposta Político Pedagógica da RME de Goiânia esclarece que:

A escola tem autonomia para escolha da área de formação dos profissionais licenciados, no entanto, o critério primeiro a orientar a escolha deve ser a coerência com as demandas de aprendizagem e com o PPP que a instituição estabeleceu para o curso formativo dos educandos (GOIÂNIA, 2016, p. 33).

A intenção é proporcionar uma organização do quadro de profissionais que estabeleça um processo contínuo com o Ciclo I, de modo que aumente gradativamente o número de professores no Ciclo II, isto é, a opção por mais pedagogos, nessa instituição, se deve ao fato dos(as) professores(as) transitarem nos dois Ciclos proporcionando um trabalho articulado e integrado entre eles.

Nesse sentido, o quadro mostra que todos(as) os(as) professores(as) ministram aulas em mais de um agrupamento e a maioria trabalha com mais de uma disciplina. Essa organização promove o trabalho em conjunto, o diálogo entre as áreas e, consequentemente, possibilita o trabalho interdisciplinar, tendo em vista que intensifica as trocas entre os especialistas. Conforme Japiassu (1976, p. 74) “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Esse trabalho permeado pelo diálogo constante permite a construção coletiva de um novo conhecimento que proporciona ao educando a compreensão da realidade como sujeito pertencente a ela, tornando-o capaz de pensar criticamente e de agir sobre essa realidade para transformá-la.

O ensino mediado de forma interdisciplinar conecta os saberes e se torna significativo, haja vista que o educando terá a noção do todo e não apenas de partes isoladas, compartmentadas e esmigalhadas como ressaltou Japiassu (1976).

O tempo como educador, apresentado no quadro, é um aspecto que ressalta a experiência e a dedicação a esse ofício. Entre os entrevistados, a maioria tem mais de dezoito anos como professor(a), nos relatos a respeito de como se tornaram educadores, a maior parte deles destacaram que foi por interesse pela profissão, o gosto pelo trabalho com crianças, o trabalho voluntário em escolas, exemplos de bons professores, entre outros. Isso significa que, de uma forma ou de outra, todos(as) escolheram ser professores(as) e exercer um ofício como escolha torna o trabalho mais leve é gratificante.

No quadro percebe-se também que, todos possuem uma ou mais de uma especialização, além disso, todos disseram, na entrevista, que se preocupam em se manter atualizados e buscam fazer cursos de formação continuada, sempre que tem oportunidade e são ofertados pela SME. Na entrevista, alguns disseram estar fazendo atualmente algum curso de capacitação ou fizeram algum a pouco tempo, ressaltaram ainda que esses cursos contribuem muito com a prática em sala de aula:

O último que fiz pela SME foi a Jornada Pedagógica mas, agora acabei de fazer um sobre inclusão na rede particular. Nesses cursos a gente aprende coisas muito interessantes para trabalhar com os alunos diariamente e com base nos ensinamentos a gente vai aperfeiçoando e adaptando para a nossa realidade (Professora B).

Há pouco tempo fiz um de contadores de histórias pela SME que gostei muito e me deu uma base legal de como contar histórias de forma interessante. Fiz um do MEC, o PNAIC de Língua Portuguesa, que foi muito enriquecedor e como eu estava trabalhando com alfabetização, me ajudou bastante na sala de aula (Professora C).

No ano passado fiz um de dança oferecido pela SME. Esses cursos são interessantes e a gente sempre tira proveito, eu e mais três professoras estamos fazendo um curso do NTE, de tecnologias para mexer em computador. São cursos que não estão ligados diretamente a minha área, mas a gente aprende, sempre tira proveito daquilo para alguma coisa e leva para a sala de aula. Esse do NTE mesmo, vamos supor que eu quero colocar um vídeo de uma aula ou de uma dança ou de uma coreografia, o curso vai me capacitar para saber operar a máquina e facilitar o acesso dos alunos de forma didática (Professora D).

Eu nunca deixo de fazer cursos de formação, dentro das minhas condições eu sempre busco fazer cursos. Até porque na Rede a gente se movimenta muito entre as áreas e isso exige conhecimento para atuar. Quando eu estava dando aula de Arte, a rede proporcionou um curso que me deu muito suporte para melhorar minha prática, as atividades direcionadas a prática pedagógica eram muito eficientes e totalmente aplicáveis em sala de aula. Na época que fui coordenadora também participei dos GTs de coordenação, eles colaboram muito com a prática do coordenador e também é muito eficiente. Quando comecei a trabalhar com Língua Portuguesa senti necessidade de fazer curso na área e fiquei aguardando a rede disponibilizar, porque gosto de fazer os cursos da SME, pois sei que é oficial, são bem planejados, é sério. Então surgiu o curso Edu-comunicação e estou muito empolgada com as propostas desse curso. Na minha opinião, os cursos ofertados pela SME são muito proveitosos, eles fazem com que a gente reflita nossa prática e ajuda a casar teoria e prática (Professora F).

É consenso na instituição pesquisada que a formação continuada é importante para a prática pedagógica, há uma preocupação geral dos(as) professores(as) em buscar cursos que possam contribuir com sua atuação em sala de aula. Nesse contexto, entende-se que, para os(as) professores(as) colaboradores(as) dessa pesquisa, a formação constitui-se como elemento fundamental para atingir os objetivos visados pela educação, é preciso estar conectado à realidade presente na sociedade em que estão inseridos para que tenham

conhecimento dos conceitos que vão ensinar, bem como “conhecimento pedagógico para ajudar os alunos a pensar e atuar com esses conceitos” (LIBÂNEO 2015, p. 645).

Segundo Garcia (1997), a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo. Sendo assim, “só uma formação inicial e continuada de qualidade pode proporcionar aos professores o pleno domínio e o contínuo desenvolvimento de capacidades tão elaboradas para o ensino” (FREITAS; LIMONTA, 2012, p. 84).

3.1.3 Um olhar acerca das relações humanas na instituição

Sendo produtos históricos da atividade humana, todos os universos socialmente construídos modificam-se, e a transformação é realizada pelas ações concretas dos seres humanos. (...) a realidade é socialmente definida. Mas as definições são sempre encarnadas, isto é, indivíduos concretos e grupos de indivíduos servem como definidores da realidade (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 157).

Assim, as relações humanas são inerentes à convivência num ambiente institucional, são caracterizadas pelo conjunto de interações que ocorrem entre os indivíduos que partilham do mesmo espaço. As interações se constituem na forma como as pessoas se relacionam umas com as outras, na capacidade de demonstrar empatia de modo a conseguir se colocar no lugar do outro, a ser cordial e a ter atitudes éticas.

Na instituição escolar, o convívio é marcado pela cooperação. É preciso saber ouvir, saber se expressar, ou seja, é necessário valorizar o diálogo como um instrumento essencial na efetivação de um ambiente harmônico. “A linguagem¹⁰ é o mais importante sistema de sinais da sociedade humana (...) possui uma qualidade inerente de reciprocidade que a distingue de qualquer outro sistema de sinais”. Com o diálogo é possível criar estratégias para conviver uns com os outros e estabelecer “pontes entre diferentes zonas da realidade da vida cotidiana” integrando-as num contexto dotado de significado (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 56-59).

¹⁰ Por meio da linguagem um mundo inteiro pode ser atualizado em qualquer momento. Este poder que a linguagem tem de transcender e integrar conserva-se mesmo quando não estou realmente conversando com outra pessoa. Mediante a objetivação linguística, mesmo quando estou “falando comigo mesmo” no pensamento solitário, um mundo inteiro pode apresentar-se a mim a qualquer momento. No que diz respeito às relações sociais a linguagem “torna presente” a mim não somente os semelhantes que estão fisicamente ausentes no momento, mas indivíduos no passado lembrado ou reconstituído, assim como outros projetados como figuras imaginárias no futuro. Todas estas “presenças” podem ser altamente dotadas de sentido, evidentemente, na contínua realidade da vida cotidiana (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 60).

No que diz respeito às relações interpessoais observadas na instituição campo da pesquisa, foi possível perceber, numa visão panorâmica, um ambiente harmônico e bem organizado, em que as pessoas convivem e se relacionam com respeito. Notou-se que são estabelecidas regras de convivência em todos os ambientes da instituição e essas regras são construídas na convivência diária entre os educandos e os servidores, desde o primeiro momento em que eles começam a frequentar a escola, e acabam se tornando um hábito. Conforme Berger e Luckmann (1985, p. 78) “o hábito acarreta o importante ganho psicológico de fazer estreitarem-se as opções (...) as tipificações das ações habituais que constituem as instituições são sempre partilhadas e são acessíveis a todos os membros do grupo social”.

Para esses autores a instituição tem um caráter controlador e que, na verdade, isso é inerente à institucionalização. A convivência diária leva os indivíduos a normatizar ações, isto é, tipificar hábitos, torna-os rotinas a serem por vezes reproduzidas de modo a poupar esforços, uma atividade tornada habitual dispensa a necessidade de ser definida novamente, porém deve sempre estar aberta a inovações.

As observações na instituição pesquisada permitiu perceber que faz parte da rotina diária das aulas o tratamento cordial e a atenção por parte dos(as) professores(as) para com os educandos, se mostram preocupados com a aprendizagem e proporcionam um ensino instigador, com isso, os educandos, em sua maioria, se tornam participativos, questionadores e demonstram interesse em aprender. Por outro lado, os(as) professores(as) são firmes em relação à bagunça e conflitos, lembram sempre os combinados e dependendo das situações pedem intervenção da coordenação, esses comportamentos são corriqueiros e já se firmaram como hábitos, tendo em vista que são reproduzidos em todos os agrupamentos.

Outra atividade rotineira na instituição é a recreação, nela os educandos se relacionam bem, brincam juntos, conversam e formam grupos. Os agentes educativos promovem atividades dirigidas para envolver os educandos e diminuir os acidentes e conflitos, dentre as atividades mediadas pelos agentes estão: pular corda, jogar futebol e pebolim, ouvir música e dançar. Mas, em alguns momentos acontecem divergências, brigas e intolerância, nessas situações a coordenação faz as devidas intervenções, retirando do recreio os educandos envolvidos nas confusões e os orientando sobre a atitude inadequada. Dependendo da gravidade, em alguns casos, é necessário chamar os responsáveis. As mediações no momento da recreação se tornou um hábito na escola e poupa esforços em relação aos acidentes e conflitos comuns a essa atividade.

O grupo de professores(as) demonstrou bom relacionamento, pois nos momentos em que a pesquisadora os presenciou reunidos percebeu que o diálogo era constante, sempre com bastante entusiasmo e descontração, cabe ressaltar que tais momentos se deram nos intervalos enquanto os educandos estavam na recreação. Entretanto, o clima ameno, às vezes, se tornava tenso, quando acontecia ausência de algum(a) professor(a) seja por motivos de saúde ou por motivos pessoais. Isso foi observado num determinado período da pesquisa, quando uma professora entrou de licença médica por trinta dias e a Secretaria de Educação não mandou o(a) substituto(a)¹¹, conforme estabelece o estatuto do servidor público do magistério.

Durante o tempo em que a servidora ficou de licença, todo o horário das aulas teve que ser reorganizado para suprir a falta da professora, com isso os(as) professores(as) que continuaram trabalhando sofreram prejuízos em seus horários de estudos e os educandos com dificuldades de aprendizagem ficaram sem o atendimento individualizado. Essa situação que acontece nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, e que foi constatada na escola campo dessa pesquisa, nega direitos previstos em seus próprios documentos, que são: o direito a substituto(a) em caso de licença médica, o direito ao horário de estudo e o direito ao atendimento individualizado para o educando com dificuldade.

As licenças e as faltas constantes, sem o suporte da substituição, desestabiliza o grupo e gera mal estar entre os pares, pois, na maioria dos casos, são os próprios professores que acabam prejudicados por essa falha no sistema educacional do município de Goiânia. Entretanto, observou-se, nessa instituição, que há uma preocupação geral em relação aos imprevistos, a gestão juntamente com os demais servidores se reorganizam para atender bem todos os educandos. Foi visível a colaboração de todos(as) diante da falta da professora ou de qualquer outra falta aleatória, e mesmo no imprevisto das aulas avulsas, os(as) professores(as) se empenharam para fazer um bom trabalho e apresentar conteúdo interessante para os educandos.

Um exemplo disso foi o dia em que a professora H assumiu duas turmas ao mesmo tempo (agrupamentos D1 e F1) e ao invés de ministrar sua aula em sala como havia planejado, optou por passar pequenos vídeos educativos os quais tratavam de assuntos como diferenças físicas e intelectuais, questões ligadas à natureza e o meio ambiente. Ela aproveitou os assuntos dos vídeos para conversar com os educandos sobre Bullying, preconceito e respeito às diferenças, sobre preservação do meio ambiente e dos recursos naturais.

¹¹ Servidor(a) disponibilizado(a) em casos de licenças médicas. Conforme previsto no Estatuto dos Servidores do Magistério do Município de Goiânia “Art. 16 – Haverá substituição nos casos de afastamento legal do servidor do Magistério, qualquer que seja o período”.

Observou-se que os(as) professores(as) de maneira geral se mostraram dispostos em colaborar com o bom andamento das atividades na escola, pois, independente do motivo, sempre se reorganizavam para suprir a falta de colegas.

3.2 Boas práticas de Direitos Humanos na sala de aula e a relação com uma interdisciplinaridade pedagógica

Atualmente, tem-se vivenciado nas escolas situações de conflitos gerados por intolerância, preconceito, desrespeito, individualismo e outros fatores relacionados à convivência em grupo. Esses problemas têm causado mal estar e desestabilizado o processo educacional, com isso, tem-se percebido uma crescente preocupação em incluir os fundamentos dos Direitos Humanos no processo de ensino/aprendizagem de modo efetivo e significativo. Compreende-se que a escola é um espaço privilegiado, nela está presente a diversidade social e cultural, por isso é um ambiente favorável à disseminação dos conhecimentos relacionados aos Direitos Humanos.

A preocupação em trazer para o cotidiano escolar esses conhecimentos, levou a construção de documentos que orientassem a inclusão dos direitos humanos no ensino básico, como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos. Tendo em vista que os Direitos Humanos devem fazer parte dos currículos escolares e habitar o dia a dia das aulas, permeando o ensino dos conteúdos, esse estudo foi buscar boas práticas de direitos humanos numa escola municipal de ensino fundamental de Goiânia, tentando verificar qual a relação dessas práticas com uma postura interdisciplinar do(a) professor(a).

No caminho em busca dessas práticas, várias categorias foram surgindo, tomando formas e se constituíram no corpo desse estudo como essenciais para elucidar o fenômeno estudado, são elas: Planejamento pedagógico; Trabalho com projetos; Organização da sala de aula como ambiente de convivência em grupo e de ensino/aprendizagem; Mediação de conflitos entre os educandos; Atendimento diferenciado aos educandos com maior dificuldade e/ou com deficiência; Promoção da participação dos educandos nas aulas; Desenvolvimento da consciência cidadã; O entendimento dos professores em relação ao ensino dos Direitos Humanos e da Interdisciplinaridade.

A partir desse ponto a discussão dos dados recolhidos no campo será distribuída em tópicos a fim de facilitar a leitura e torná-la mais suave.

3.2.1 Planejamento Pedagógico

O palavra planejamento tem vários significados, aqui optou-se por trazer a definição dada por Celso Vasconcellos (2002) acerca do que viria a ser o planejamento no âmbito geral:

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade de procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (VASCONCELLOS, 2002, p.79).

Planejar faz parte da vida dos seres humanos, fazer planos e traçar metas para alcançar os objetivos desejados leva a tomada das melhores decisões. O planejamento também influencia no desempenho das atividades e no crescimento intelectual.

Na escola, o planejamento favorece a organização, portanto, se constitui como a atividade mais importante na instituição escolar, é ele que antecede a prática pedagógica e direciona todas as ações da instituição. De acordo com Vasconcellos (2002, p. 148) “a aula pode ser encaminhada de diversas maneiras”, porém se não “há planejamento corre-se o risco de se desperdiçarem oportunidades muito interessantes”, não é possível ministrar aulas improvisando o tempo todo. Segundo esse autor, o planejamento deve ser uma necessidade inerente à prática pedagógica e não apenas uma exigência da gestão escolar.

Planejar é organizar, e na escola significa organizar toda a dinâmica que envolve o ensino. É no planejamento que se define as estratégias que guiarão o trabalho educativo, pois além de servir para o(a) professor(a) planejar suas aulas, o planejamento, quando feito de forma coletiva, proporciona discussões, reflexões, trocas de experiências, socializações de dificuldades, tomadas de decisões, organização de etapas do trabalho a ser realizado, estratégias de intervenções acerca das dificuldades, entre outras ações fundamentais para o bom desenvolvimento da aprendizagem.

Em vista de o planejamento escolar coletivo possuir um caráter interdisciplinar, já que proporciona um diálogo constante entre as áreas do conhecimento e pelo destaque dado a essa temática nas entrevistas, as conversas caminharam no sentido de saber dos(as) educadores(as) da escola pesquisada como e com que frequência acontece o planejamento coletivo e individual, qual a importância desse planejamento para suas aulas, bem como questionar se a forma como ele é feito contribui para que o(a) professor(a) tenha uma postura interdisciplinar.

Nas falas dos(as) professores(as) evidenciou-se que o planejamento escolar acontece constantemente. Todos(as) os entrevistados(as) disseram que a escola proporciona planejamentos diários e mensais de forma individual, coletiva e com a comunidade. Os planejamentos diários são individuais e coletivos e o mensal é coletivo com a participação da comunidade e dos responsáveis, essa prática pode ser percebida na fala dos(as) professores(as):

Tem o planejamento individual e o coletivo. Esse planejamento é um tempo para gente poder analisar o trabalho, sentar com os colegas, trocar ideias é muito importante, é um trabalho em conjunto, todos os dias a gente tem horários entre as aulas, quando outro professor entra para dar aula, nesse horário tem vezes que eu faço atendimento e tem vezes que é para planejar, tem também um horário todos os dias depois da aula que a gente senta para discutir sobre os alunos e trocar ideias com os colegas. Todo mês tem o planejamento geral que é com todos os professores e a gestão da escola (Professora A).

Temos planejamento todos os dias, um horário de planejamento após as 16h:15min e em horários entre as aulas, quando outro professor entra para dar aula. Temos o planejamento individual e coletivo, temos também o planejamento mensal e nesse sempre tem alguma coisa para envolver a comunidade e os responsáveis (Professora B).

Todo mês tem o planejamento coletivo e todos os dias tem planejamento coletivo e individual, entre as aulas nós temos horários para planejar ou para fazer atendimento, quando outro professor vai dar a aula dele na minha turma. No final do horário, por volta das 16h:15min a gente se reúne com os outros professores para planejar, falar das dificuldades, pedir contribuição dos colegas, conversar sobre os alunos (Professora C).

Nós temos o planejamento mensal que a comunidade também participa, nesse dia a escola sempre promove alguma coisa para envolver os responsáveis. tem também o planejamento que a gente faz todos os dias depois da aula, nesse os dois ciclos se reúnem para trocar ideias, trazer problemas para discutir no grupo e entre as aulas a gente tem horários para planejar e fazer atendimento individualizado com os alunos que tem dificuldade (Professora D).

Todos os dias nós temos da 16h:15min as 17h:15min para poder estar conversando e a gente tem o planejamento mensal coletivo, nesse planejamento a gente a oportunidade de conversar com os outros colegas e trocar experiências. Tem também o planejamento individual, que é o que eu faço no meu caderno de plano e com isso a gente vai trocando experiências vendo o que dá certo o que não dá, o que precisa mudar. (Professora I).

O planejamento acontece todos os dias com todos os professores das 16h:15min as 17:15, uma vez por semana a gente tem reunião pedagógica de orientação sobre os projetos, para decidir que vai fazer o que e outras ações, uma vez por semana também a gente se reúne por Ciclo, os professores que dão aula no Ciclo 2 se reúne com Ciclo 1 ou com professores do mesmo Ciclo (Professor J).

O planejamento acontece de duas formas, nós temos o planejamento individual e o planejamento coletivo, porque temos o planejamento diário que acontece das 16h:15min as 17h:15min, então todos os dias nesse horário nós temos a oportunidade de sentar juntos com áreas afins, e os dias das reuniões com a coordenação que é para planejamento das ações coletivas e tem o planejamento nos horários de estudo que é o semanal, esse a gente faz individualmente para cada turma, organizando aquilo que você vai trabalhar durante a semana. São varias modalidades de planejamento, inclusive o coletivo que acontece pelo menos duas vezes por semana, um com o ciclo 1 e 2 juntos, e um separado: só os professores do ciclo 1 juntos e só os professores do ciclo 2 juntos. Esse planejamento coletivo também acontece mensalmente com a participação da comunidade e dos responsáveis. Aqui o planejamento é constante, acontece todos os dias (Professora L).

O planejamento é frequente, a gente tem os horários a partir das 16h:15min para esse planejamento, nesse momento a gente encontra com as áreas afins, troca ideias, vê o que a outra vai trabalhar, discute sobre os alunos. Tem o planejamento mensal e agora ele está ficando mais interessante, acatamos a sugestão de trazer a comunidade que envolve os pais e responsáveis. A comunidade e os responsáveis vem para conversar, assistir as palestras, mas os assuntos internos, mesmo, voltado para os interesses do planejamento é só entre nós servidores e, as vezes tem a participação de algum convidado que vem para conversar com a gente durante o processo mesmo do planejamento (Professora M).

Com base nessas assertivas e nas observações diretas, pode-se inferir que o planejamento é uma prática diária na instituição e, além disso, é um momento em que os(as) professores(as) se reúnem para dialogar sobre diversos assuntos que envolve o ensino/aprendizagem. Dentre os assuntos que são discutidos, os(as) profissionais destacam o diálogo sobre as dificuldades de aprendizagem, a troca de experiências, a aproximação das áreas do conhecimento, a organização do trabalho, entre outros. Isso pode ser observado nas respostas em relação ao seguinte questionamento: o planejamento coletivo contribui com o trabalho pedagógico?

Contribui muito, porque é no planejamento coletivo que a gente discute as ações para o próximo mês. Então, não deixo de dar o conteúdo da dança, mas além do conteúdo eu vou incluir algum outro projeto, vamos supor, tá chegando o dia das mães, então além das minhas aulas, eu vou planejar alguma coisa relacionado ao dia das mães, alguma dança ou coreografia, uma música, passar algum vídeo relacionado e isso sempre é feito em conjunto com os outros professores, porque é algo que envolve a escola toda (Professora D).

Ele contribui a partir do momento que eu sento pra refletir com meus colegas e perceber o que eles estão pensando a respeito de tal turma, a respeito de tal aluno, porque a partir daí eu posso planejar minhas aulas especificas também pra cada grupo, pra cada aluno. O planejamento coletivo é mais para interação com os outros educadores, para gente se conectar porque não adianta você tá numa escola de tempo integral, onde você não se conecta com seu par, com seu parceiro de aula, aquele professor que vai entrar na mesma turma que você (Professora E).

Contribui muito, principalmente nas formas mais dinâmicas das aulas, por exemplo, nos projetos que a gente desenvolve, porque envolve o coletivo, por exemplo, eu estou com um projeto para começar em agosto sobre as eleições e na época da eleição em outubro a gente vai fazer a culminância, aí se não tiver um planejamento coletivo pra eu falar, coordenar esse trabalho, a escola não se envolve no meu trabalho. Então, esse projeto que já consta no PPP da escola, já está sendo planejado com os outros professores também, porque tem que haver um planejamento, para organização desse projeto, no planejamento coletivo a gente organiza o que vai fazer, o que cada um vai fazer, o que, dentro da sua disciplina, pode ser trabalhado (Professora G)

Esses planejamentos são fundamentais na minha prática, porque eu tenho muita dificuldade em improvisar, eu gosto de me planejar e aqui além de se planejar individualmente a gente tem oportunidade de dialogar com os colegas das outras áreas (Professora I). Nesses planejamentos a gente discute também a questão dos NEEs, as atividades diferenciadas, então todo trabalho que é feito na sala de aula a gente tem essa socialização. No conselho de ciclo, por exemplo, a gente discute a respeito do desempenho dos educandos, o que se tem feito para melhorar o desempenho deles, se as atividades diferenciadas para os alunos com dificuldade estão sendo efetivas.

Enriquece bastante o meu trabalho, por exemplo, a gente discute o que os alunos estão precisando, quais alunos que necessitam de mais apoio, intervenção na sala, a gente procura socializar e desenvolver ações para eles (Professora M).

Diante disso, entende-se que o planejamento pedagógico, tal como acontece na instituição pesquisada, reflete uma postura interdisciplinar e também uma boa prática, pois aproxima as áreas do conhecimento, são planejadas ações em grupo para promover a participação da comunidade e dos responsáveis e atividades para serem desenvolvidas em conjunto. Nesse sentido, a interdisciplinaridade fomenta essa ação, na medida em que busca a integração dos diversos elementos.

De acordo com Libâneo:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Conforme esse autor, o planejamento é uma atitude reflexiva sobre as opções que se tem e as ações que se deve promover acerca dessas opções e se o(a) professor(a) não pensar de forma didática sobre o destino do seu trabalho, este ficará entregue aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade. Portanto, o(a) educador(a) deve assumir uma postura crítica e desenvolver um trabalho que provoque reflexão não apenas nos educandos, mas em si próprio. Morin (2011, p.21) ressalta que uma “Cabeça Bem-Feita”

dispõe de princípios organizadores que permitem ligar os saberes e lhes dar sentido e aí reside a força da interdisciplinaridade que é dar sentido e aplicabilidade aos conteúdos, tornando-os saberes coerentes e necessários a serem socializados. A interdisciplinaridade está na prática, e conforme Freire (1996) se constitui no trabalho em grupo, na convivência cotidiana e no diálogo. Francischett citando Fazenda (1995) enfatiza que:

A interdisciplinaridade constitui-se em um processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento, orientada por uma atitude crítica e aberta à realidade, com o objetivo de apreendê-la e apreender-se nela, visando muito menos a possibilidade de descrevê-la e muito mais à necessidade de vivê-la plenamente (FRANCISCHETT, 2005, p. 8).

Com a análise do planejamento que é realizado na escola pesquisada, compreendeu-se que há uma articulação do trabalho docente em prol de um ensino integrado, o planejamento adotado pela instituição proporciona o diálogo entre as áreas do conhecimento, incentiva a pesquisa e a postura crítica dos(as) professores(as), portanto se caracteriza como uma postura interdisciplinar e como uma boa prática pedagógica.

3.2.2 Trabalho com projetos

Cruz e Menezes (2007, p.111) enfatizam que, o trabalho com Projetos “tem suas raízes no movimento da Escola Nova, também na chamada Escola Ativa, a qual surgiu no fim do século XIX e início do século XX, dentro de um contexto de mudanças que se processava na vida moderna”. Os autores afirmam, ainda, que esse movimento se dirige “(...) para a industrialização, para a democracia e para uma nova atitude diante da vida”.

Gardner (1995), ao tratar das Inteligências Múltiplas na prática, destacou que o trabalho com projetos se constitui como um recurso pedagógico muito útil para mobilizar naturalmente diversas competências cognitivas. Ao elaborar e executar um projeto o educando faz um processo de investigação-ação e simultaneamente acarreta um ato de transformação que se concretiza numa produção intelectual.

O curso de elaboração de um projeto traz oportunidades de novos entendimentos. Um projeto proporciona uma oportunidade para os alunos ordenarem conceitos e habilidades previamente dominado, a serviço de um novo objetivo ou empreendimento. O conhecimento de como explorar estas formas anteriores de representação ou entendimento para enfrentar um novo desafio é uma aquisição vital (GARDNER, 1995, p. 103).

Entretanto, um projeto não surge do nada, é necessário que esteja relacionado a uma ação específica que deve ser orientada pelo professor, bem como deve envolver questões significativas, isto é, que faça sentido para o educando. Segundo Gardner (1995), quando o educando participa do planejamento do projeto, da sua avaliação ao longo do caminho, faz ensaios, monta-o de forma experimental, responde perguntas sobre ele, filma e assiste aos vídeos de forma crítica, ele passa a compreender melhor sobre o assunto explorado no projeto e se conscientiza da necessidade de melhorá-lo para poder concretizá-lo.

O trabalho com projetos é uma perspectiva democrática do processo de ensino/aprendizagem, pois permite que professor e educando trabalhem juntos na produção do saber. Essa metodologia reforça o que destacou Paulo Freire (1996, p.12) quando disse que: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Conforme esse autor, ensinar e aprender são indissociáveis e o trabalho pedagógico com projetos permite que o conhecimento seja produzido em conjunto: educando e professor ensinando e aprendendo juntos.

A Proposta Político Pedagógica para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (2016) estabelece que o currículo seja efetivado por meio de uma situação real de aprendizagem, em que se articulem questões de ordem social, política, econômica e cultural. Isso pressupõe uma abordagem pedagógica interdisciplinar que permita ampliar a compreensão dos conhecimentos a serem trabalhados. A proposta destaca que o ensino integrado pode ser concretizado a partir do trabalho com projetos “planejados e realizados pelo coletivo de professores, de forma a promover uma reestruturação curricular capaz de vencer a fragmentação dos conteúdos organizados sob a lógica etapista da seriação” (GOIÂNIA, 2016, p. 52). Hernandez ressalta que:

“Os projetos de trabalho supõem, um enfoque do ensino que trata de ressuscitar a concepção e as práticas educativas na Escola, para dar respostas (não “a resposta”) às mudanças sociais que se produzem nos meninos, meninas e adolescentes e na função da educação e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualiza-la” (1998, p 64).

Para além do que orienta a Proposta da RME de Goiânia, os projetos que são planejados e desenvolvidos na escola pesquisada conta com a participação de todos. De alguma forma educandos, professores, coordenadores, gestor e administrativos participam da elaboração e execução dos projetos que são desenvolvidos na instituição. Durante a

observação, percebeu-se que a preparação e a execução de alguns projetos¹², presenciados durante a pesquisa, se deram de forma participativa, no coletivo da escola. Foi notório o envolvimento de todos os profissionais, juntamente com os educandos.

Observou-se professores e educandos dedicados na preparação das aulas, nos ensaios para apresentações; servidores administrativos empenhados na preparação da alimentação diferenciada, de acordo com a culminância do projeto, na preparação dos ambientes para a execução das ações, na preparação dos figurinos; gestora organizando os recursos necessários; coordenadores viabilizando o material e orientando as ações a serem desenvolvidas, todos trabalhando juntos com um único objetivo, concretizar o projeto e obter bons resultados em relação a construção do conhecimento. Ao serem questionados sobre o que pensam a respeito do trabalho com projetos, os(as) professores(as) responderam que consideram muito importante porque envolve todos e proporciona uma aprendizagem muito mais rica:

Eu penso que o trabalho com projetos é bacana, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e para desenvolver também a capacidade de trabalhar do professor, nós interagimos mais, trocamos ideias é muito rico (Professora C).

O trabalho com projetos é uma proposta interessante, é como se todos os professores, cada um na sua área específica, tivesse falando a mesma língua sobre um tema, fica mais digestível para os alunos, eles entendem com mais propriedade sobre cada assunto (Professora E).

Acho extremamente importante, já que os alunos e a equipe se envolvem na execução do trabalho e isso possibilita um trabalho mais rico e aumenta a aprendizagem dos alunos (Professora N).

Percebeu-se que a instituição pesquisada desenvolve, durante todo o ano letivo, vários projetos que são planejados e executados por todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem. O projeto “Bullying, uma história que precisa ter fim”, por exemplo, envolve toda instituição e tem ações que serão trabalhadas durante todo o ano letivo, com o objetivo de inibir atitudes violentas e prevenir contra o Bullying. Os(as) professores(as) de todos os agrupamentos devem promover ações de combate ao Bullying conforme explicitado no PPP da instituição:

Textos, poesias, mensagens, fábulas;
Criação do Estatuto da Sala (com regras e multas);
Discussão sobre as necessidades básicas do homem;

¹² Projeto Bullying, uma história que precisa ter fim; Projeto Dengue; Projeto Ateliê Literário, além desses vários outros constam no PPP da escola, uns já haviam sido trabalhados antes do início da pesquisa e outros estavam previstos para serem desenvolvidos no decorrer do ano.

Comportamento, respeito e convivência;
 Debate sobre bullying e palestra com um profissional capacitado;
 Produção de texto;
 Relatório e ilustração
 Dramatização (sobre bullying);
 Redigir folder sobre o assunto;
 Confecção de livro;
 Dinâmicas;
 Entrevistas;
 Amigo Anjo, correio elegante;
 Exploração de cartazes, figuras e mensagens;
 Filme;
 Slide;
 Seminários;
 Reunião no coletivo: pais, alunos e professores;
 Leitura e discussão do regimento escolar na turma (GOIÂNIA, 2017, p. 331).

Algumas dessas ações foram observadas durante o período de pesquisa na escola, como, por exemplo, as discussões após leituras de textos sobre o assunto e a produção de textos reflexivos. Nesses momentos, foi possível perceber o envolvimento dos educandos e o interesse pelo assunto, alguns citavam exemplos de situações vivenciadas e queriam contar histórias de colegas e de parentes que eles acreditavam que tinham sofrido Bullying.

O projeto Bullying se estendeu por toda escola e atravessou os muros, afetou os demais funcionários e os responsáveis, pois todos passaram a conhecer o Bullying por meio de cartazes expostos pelos educandos e por meio de reuniões e palestra, com isso todos se tornaram responsáveis por observar e combater atitudes de violência.

Ações do projeto Dengue também aconteceram no período da pesquisa e envolveu professores, educandos, responsáveis, comunidade do entorno da escola e demais funcionários, de acordo com o PPP as ações a serem desenvolvidas nesse projeto são:

Sensibilizar professores, alunos com vídeos de campanha sobre a dengue, chikungunya e zika;
 Exibição de vídeos sobre a doença e como evitá-la;
 Leitura de noticiários sobre dengue;
 Pesquisa na Internet sobre a dengue;
 Produção de frases coletivas sobre como evitar essas doenças;
 Produção de cartazes coletivos sobre a dengue;
 Confecção de máscaras, “mosquitinhos” de sucata, bandeirinhas “abaixo ao mosquito”!;
 Ações de limpeza e recolhimento de lixo dentro e nos arredores da escola;
 Divulgação de combate ao mosquito dentro da escola e por meio de panfletos para a comunidade;
 Apresentação de teatro reproduzindo situações envolvendo essas doenças, causas e tratamento (GOIÂNIA, 2017 p. 325).

Esse projeto originou um grupo chamado “Patrulha Barravento”, composto por educandos de vários agrupamentos, que tinha a missão de patrulhar a escola periodicamente

verificando se a higiene estava sendo mantida. Durante o período de observação, foi possível presenciar a ação da patrulha em alguns agrupamentos e pela escola. Essa patrulha foi idealizada pela coordenadora pedagógica e atuava juntamente com os(as) professores(as) e os demais educandos.

Conforme orientação da Proposta Político Pedagógica da RME de Goiânia (2016), os projetos a serem desenvolvidos nas instituições de ensino do município de Goiânia podem ser de curta, média e longa duração. Seguindo essa orientação, a instituição pesquisada desenvolve projetos de curta duração que na maioria das vezes é proposto por um(a) professor(a) de uma disciplina com abertura para as demais áreas; projetos de média duração com envolvimento de todos os agrupamentos e abertura para toda a escola e comunidade; e os projetos de longa duração que envolve toda a escola, os responsáveis e a comunidade.

O Ateliê Literário foi um projeto de média duração que contou com a participação de todos inclusive responsáveis e comunidade. Durante a pesquisa, foi possível vivenciar várias ações desse projeto em sala de aula, como, por exemplo, os momentos dos ensaios para as peças teatrais, os grupos de leituras, as produções dos educandos a partir das leituras realizadas e o envolvimento de professores(as) de outras áreas do conhecimento em prol da efetivação do projeto.

A Proposta Político Pedagógica da RME de Goiânia (2016, p. 52) destaca que o trabalho com projetos representa “uma possibilidade para a materialização do currículo, pois fornecem elementos para uma ação pedagógica pautada numa postura investigativa, na cooperação, no diálogo e na interação entre os sujeitos, promovendo uma aprendizagem significativa”. Nesse sentido, a proposta de trabalho com projetos na instituição pesquisada se constitui como prática interdisciplinar, já que pressupõe a pesquisa e o diálogo entre as áreas do conhecimento e possibilita o alargamento e a complementação das disciplinas ao executar os projetos pedagógicos.

Nessa perspectiva, Frigotto (1995, p. 28) alude que o processo de conhecimento de uma dada realidade deve revelar a sua totalidade, portanto é necessário desvendar “múltiplas determinações e mediações históricas” que a constituem. Para esse autor, ao se estabelecer uma prática pedagógica fomentada pelo diálogo entre os diferentes componentes curriculares, resguardando os seus conceitos e linguagens próprias, a interdisciplinaridade contribui para a compreensão dessa totalidade.

Ao analisar essa categoria foi possível perceber que o trabalho com projetos atende as expectativas da Proposta Político Pedagógica da RME de Goiânia (2016) e contribui com o rompimento das fronteiras disciplinares, pois proporciona um trabalho pedagógico integrado

em que se valoriza o todo, se constitui pelo todo, se efetiva como uma postura interdisciplinar e uma boa prática pedagógica. Assim como evidencia-se uma prática de direitos humanos pois oportuniza aos educandos, participação ativa no processo ensino-aprendizagem e as temáticas desenvolvidas nos projetos, desenvolve nos educandos uma consciência cidadã.

3.2.3 Organização da sala de aula como espaço de convivência em grupo e de ensino/aprendizagem

Na escola, a sala de aula é o ambiente onde os educandos passam a maior parte do tempo juntos, é nela onde se relacionam diretamente, compartilham materiais, se agrupam, socializam saberes, entram em conflitos, realizam atividades e, no caso da escola de tempo integral, a sala de aula ainda serve de ambiente de descanso no pós-almoço. Portanto, esse local deve ser bem preparado e equipado de modo que se torne um ambiente favorável à boa convivência e ao ensino/aprendizagem.

A Proposta Político Pedagógica da RME de Goiânia (2016) destaca que a escola organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano possibilita a organização dos tempos, espaços e práticas pedagógicas reconhecendo que a sala de aula é um espaço heterogêneo por essência. Numa perspectiva histórico-cultural a heterogeneidade é bastante positiva no processo de ensino/aprendizagem, pois de acordo com Vigotskii (2010) a interação entre sujeitos que se encontram em diferentes zonas de desenvolvimento favorece avanços no processo de apropriação do conhecimento. Entretanto, essa heterogeneidade exige tempos, espaços e práticas flexíveis e diferenciadas que viabilizem a cooperação e aprendizagens mútuas.

Mainardes (2007, p. 6) ressaltou que a flexibilização dos tempos, espaços e práticas pode ser compreendida a partir do princípio da diferenciação que “é o processo pelo qual os objetivos do currículo, conteúdos, atividades, métodos de ensino são adaptados para atender a diversidade, experiências e necessidades dos alunos”.

Na escola pesquisada, os tempos, espaços e práticas pedagógicas são organizados de modo a atender a diversidade e as necessidades dos educandos. Notou-se logo no início das observações em sala de aula que os educandos participam da organização do espaço físico de modo a torna-lo um ambiente agradável de convivência em grupo. A princípio são definidos os combinados (regras de convivência em grupo) de cada agrupamento, os(as) professores(as) pedem sugestões aos educandos e a partir dessas sugestões são estabelecidos os combinados que ajudarão a manter a disciplina na sala de aula.

Questionados a respeito da construção dos combinados, os(as) professores(as) disseram que os educandos participam dando opinião e depois é feito um mural que fica exposto na sala durante todo o ano letivo:

Os alunos participam, trazem ideias, trazem sugestões e eu tento trabalhar com eles os significados das regras. Eles deram sugestões e eu fui na lousa escrevendo, a gente fez votação, eles falaram o que achavam que era legal; o que funciona bem; falaram da questão do barulho, manter a sala limpa e arrumada, levantar o dedo para falar e esperar pela sua vez. Os combinados foram sugeridos por eles, eu fiz as intervenções necessárias digitei e coleí no mural (Professora B).

Os combinados a gente constrói junto com eles no início do ano, a gente faz o levantamento com eles, normalmente eles falam a mesma coisa, depois a gente faz um resumo e coloca num cartaz e prega na parede (Professora L).

Os combinados são feitos no início do ano, tento em minhas aulas, democratizar as ações o maior número de vezes possível, para que se tornem autônomos e proativos. No projeto O Tom do Bem mesmo, criamos um roteiro de regras a serem seguidas para gerar ações do bem na escola. Os alunos definiram esses parâmetros e sistematizamos em um cartaz fixado em sala. Eles mesmos fiscalizavam o cumprimento das ações (Professora N).

Nota-se nessas ações, a participação do educando na organização do ambiente de convivência. Os(as) professores(as) relataram ainda que, inicialmente eles tem autonomia para escolher o lugar onde querem sentar-se, porém a escolha é condicionada a harmonia do grupo, isso significa que quando o local onde o educando está sentado proporciona conversa paralela à explicação e provoca desordem na sala, o(a) professor(a) faz as devidas intervenções para manter a ordem e conseguir ministrar sua aula.

Nos primeiros dias a gente deixa eles escolherem onde querem se sentar, mas a medida que começam a se juntar em grupinhos pra conversar temos que intervir e mudar de lugar, porque o nosso objetivo é tornar a aula produtiva e com bagunça não dá, então quando os grupinhos começam atrapalhar a aula, aí é feita a mudança para melhorar a organização da sala e os alunos conseguem fazer as atividades e tirar suas dúvidas (Professora G).

Inicialmente a gente tenta deixar eles se organizarem, onde eles querem ficar, onde eles gostam, nos trabalhos em grupos também é da mesma forma, tem momentos que eles escolhem com quem vão estudar e tem momentos que a gente precisa determinar. A gente faz as intervenções quando são necessárias, levando em conta a melhor organização e que possibilite o bom desempenho das atividades (Professora L).

Outros professores(as) relataram a preocupação com o educando que tem baixa visão, que é mais baixo e precisa sentar a frente, tem dificuldade de aprendizagem e precisa estar

mais próximo do(a) professor(a) e que por isso precisa intervir colocando o educando sentado em lugares específicos da sala:

Primeira semana a gente observa as crianças menores, com problemas de visão, as que tem mais dificuldade, a gente olha tudo, a integração a socialização a conversa, então a gente vai mudando e adequando conforme a necessidade. A gente tenta organizar da melhor maneira possível pra todos (Professora B).

Nesses casos percebe-se que os(as) professores(as) deixam os educandos fazerem suas escolhas, intervindo apenas quando necessário. Proporcionar a mobilidade do educando dentro da própria sala, auxiliando na escolha do melhor lugar para sentar-se (observando a distância da lousa, a dificuldade de enxergar, a altura), sentando-os em duplas ou agrupando-os de acordo com a zona de desenvolvimento próximo, é muito importante, pois permite que o educando faça suas próprias escolhas e que seja responsável pelos seus atos, isso caracteriza autonomia e participação no ambiente de convivência em grupo. Não há um mapeamento fixo que determina o lugar onde cada educando deve se sentar, o que se percebeu é que sempre que há a necessidade de mudar de lugar, seja por necessidade do educando ou por intervenção do(a) professor(a), isso acontece naturalmente.

A instituição pesquisada também possibilita outras formas de mobilidade do educando dentro do Ciclo, que é o reagrupamento e o atendimento individualizado e/ou em pequenos grupos. O reagrupamento é a formação de novos grupos a partir de um levantamento diagnóstico que leve em consideração aspectos e dimensões da formação e do desenvolvimento humano que abrangem “o cognitivo, o afetivo, o social, o cultural, o ético e o estético” (GOIÂNIA, 2016, p. 39). Conforme O Projeto Político Pedagógico da RME de Goiânia:

O reagrupamento precisa ser uma ação planejada pelo coletivo do ciclo, com periodicidade definida (diária, semanal, quinzenal, mensal ou outra) e coerente com as mediações pedagógicas necessárias. Dessa forma, existem várias possibilidades de reagrupar os educandos, a partir de atividades temáticas, de áreas de conhecimento, por habilidades, por centros de interesses, conforme o previsto no PPP da instituição (GOIÂNIA, 2016, p 40).

Na escola pesquisada, os educandos são reagrupados por nível de aprendizagem buscando-se “uma atuação quase individualizada e de forma contínua nas questões pertinentes às dificuldades apresentadas pelos alunos” (GOIÂNIA, 2017, p. 62). Todas as quartas os educandos são reagrupados nos dois primeiros horários, todos os agrupamentos do Ciclo 1 e

Ciclo 2 são reorganizados em grupos menores e distribuídos entre os(as) professores(as), esses grupos são mesclados por educandos dos dois ciclos.

Durante a observação das aulas no reagrupamento, percebeu-se que os(as) professores(as) planejam aulas mais lúdicas e atraentes, de modo a estimular os educandos com dificuldade a quererem participar. Notou-se que nessas aulas os grupos são menores e isso possibilita uma maior atenção ao educando por parte do(a) professor(a).

O atendimento individualizado e/ou em pequenos grupos é outra forma de mobilidade do educando dentro do ciclo, destinada a atender os educandos com maior dificuldade de aprendizagem. A Proposta Político Pedagógica da RME de Goiânia enfatiza que,

O atendimento individualizado e/ou em pequenos grupos é um instrumento de intervenção pedagógica, no contexto da mobilidade, que deverá ser utilizado apenas nos casos em que a retirada do educando da sala de aula for mais significativa que sua permanência. Nessa forma de atendimento, devem ser desenvolvidas atividades intencionalmente planejadas para atender as necessidades específicas do educando, tendo como finalidade propiciar melhores condições para o acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala. O registro desse atendimento é fundamental para subsidiar a ação do professor no redimensionamento das atividades propostas (GOIÂNIA, 2016, p. 40).

Na instituição pesquisada o atendimento individual e/ou em pequenos grupos acontece semanalmente por entre as aulas, cada professor(a) tem horários específicos para destinar ao atendimento em pequenos grupos de um mesmo ciclo, o objetivo desse trabalho:

É apresentar ao aluno o mundo da leitura, da escrita e do raciocínio lógico, possibilitando-os “recuperar” de alguma forma a deficiência demonstrada no processo de leitura, escrita e logicidade, sem que tenham que ficar fora do seu agrupamento, ou excluídos na sala de aula, por não conseguirem acompanhar o restante da turma. A proposta de trabalho é coletiva e interdisciplinar (professores, coordenação, administrativo, merendeiras, guarda, auxiliar de serviços gerais, etc...) com foco nos instrumentos básicos, facilitadores da aprendizagem de qualidade. Nesse aspecto, a finalidade desse trabalho centra-se no desenvolvimento total do educando (GOIÂNIA, 2017, p 63).

O atendimento individualizado possibilita a inclusão do educando em defasagem de aprendizagem, já que trabalha de forma específica, focando na dificuldade a fim de impulsionar e fazer com que o educando acompanhe seus pares. Essa prática garante o direito a aprender respeitando o tempo do educando, pois permite que ele faça parte de um grupo de acordo com sua idade, mesmo não estando no mesmo nível de aprendizagem, e que receba, concomitantemente, atendimento de acordo com sua dificuldade para que possa acompanhar seu grupo.

Observou-se, com essa categoria, que há uma mobilidade constante no ambiente educacional. Há também a participação dos educandos na organização do ambiente, pois eles escolhem o lugar onde querem sentar-se, ajudam na construção dos combinados e se organizam em grupos. No tocante a aprendizagem, a mobilidade é uma ferramenta para ampliar o nível de conhecimento dos educandos, já que eles são reagrupados e recebem atendimento individualizado de acordo com suas especificidades.

Com essa análise notou-se que o envolvimento dos educandos na organização do espaço de convivência e mobilidade dentro do Ciclo de desenvolvimento proporciona um clima mais harmônico e aumenta as possibilidades de ensino/aprendizagem.

A organização dos tempos, espaços e práticas pedagógicas proporcionando a mobilidade do educando e sua participação efetiva, se configuram como boas práticas que se alinham aos Direitos Humanos, pois envolve respeito ao tempo de aprender individual, ao desenvolvimento da autonomia e a reorganização dos educandos de modo que tenham mais oportunidades de se desenvolverem em grupos diferenciados.

3.2.4 Mediação de conflitos entre os educandos

A escola é uma pequena comunidade onde professores, educandos, gestores, coordenadores, funcionários administrativos e outros convivem em grupo trabalhando em prol da aprendizagem efetiva. E como acontece em toda comunidade onde as pessoas se relacionam, os conflitos emergem em consequência de diferentes fatores, no caso da escola muitas crianças ingressam sem nenhum conhecimento sobre como conviver em grupo, geralmente, elas apresentam comportamentos de intolerância, preconceito, individualismo entre outros e acabam gerando muitos conflitos por não reconhecerem a existência do outro.

Diante disso, o ensino escolar tem papel fundamental na formação humana ao construir conhecimento significativo considerando os aspectos que estão em volta, a realidade, as necessidades e os problemas globais da humanidade. Pois segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2008, p.31), “a universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade”. Tal educação se constitui em formar:

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. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar,

compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2000).

Para concretizar essa cultura de respeito mútuo no contexto escolar, o profissional de educação deve levar em consideração que os conflitos fazem parte da convivência em grupo e que precisam ser mediados com a finalidade de estabelecer a harmonia e a boa convivência no ambiente escolar e, conseqüentemente, formar cidadãos dignos e capazes de viver em sociedade. A mediação, de acordo com o dicionário¹³ é o ato ou efeito de mediar, de servir de intermediário entre pessoas ou grupos, em se tratando de conflitos entre educandos na escola, os mediadores são todos os envolvidos no processo educativo e principalmente o(a) professor(a), porque é a pessoa que passa mais tempo com o educando. A mediação de conflitos é uma estratégia de conscientização usada para melhorar a convivência, provocar reflexão acerca de atitudes de violência e contribuir com a difusão de uma cultura de paz e não-violência na escola.

No campo de pesquisa, foi possível perceber que os conflitos gerados pelas relações sociais acontecem com baixa frequência e, geralmente, são resolvidos por meio de diálogos com o(a) professor(a) em sala de aula. Durante as observações das aulas notou-se que a maioria dos conflitos aconteceu nos agrupamentos dos anos iniciais (Turmas A e B) e, geralmente, envolvendo empréstimo de material, o lugar de sentar na sala, o lugar na fila do lanche, discussões por motivos banais como divergência de opinião e implicância. Nesses casos, normalmente, o(a) professor(a) chamava a atenção e questionava sobre a atitude do educando, fazendo com que ele percebesse que estava errado e quando era necessário o fazia pedir desculpas.

No período de observação, presenciou-se apenas um caso de agressão física, e diante disso o(a) professor(a) pediu intervenção da coordenação que, por sua vez, convocou os responsáveis e relatou o caso que foi registrado em documento interno. Acredita-se que, o baixo índice de conflitos e a ocorrência maior nos anos iniciais, se devam ao trabalho de conscientização que é feito na instituição por meio dos projetos pedagógicos. Nas séries iniciais os educandos estão iniciando a convivência fora da comunidade familiar e, ainda, precisam aprender a conviver com pessoas que antes nem sabiam que existia. Com o passar dos anos, eles são envolvidos nos projetos da instituição e aprendem a conviver e a respeitar o outro.

¹³ Significado de mediação. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mediação/>. Acesso em: 18/08/2018.

O trabalho com projetos, como já foi citado anteriormente, promove a participação de todos no processo de ensino/aprendizagem e aborda temas que fazem parte do cotidiano dos educandos. No caso dos conflitos, presenciou-se ações acerca do projeto Bullying que, mais do que mediar conflitos, ele tem por objetivo prevenir atitudes de violência. Nas aulas observadas os(as) professores(as) abordavam o tema por meio de vídeos, textos e debates instigando os educandos a fazerem perguntas e a refletirem.

Quando questionados(as), durante as entrevistas, sobre como lidam com o Bullying na sala de aula, os(as) professores(as) responderam que fazem um trabalho de conscientização, mostrando para os educandos a importância das diferenças e as consequências de ter esse tipo de atitude, disseram também que tentam envolver a família, pois acreditam ser importante a participação dos responsáveis.

A gente tenta trabalhar na sala, falando de respeito, trabalha histórias, textos, trabalha coisas que levam para o lado do respeito, explicando que ninguém é igual a ninguém, mas que todo mundo merece ser respeitado. Mas quando são casos muito graves a gente passa a conversar com a família, chamamos a família de quem sendo agride e de quem está sofrendo o Bullying pra conversar. Então a escola tenta fazer a parte dela, eu acho que é fundamental em qualquer aula, ensinar para as crianças o respeito, os valores, ensinar a respeitar o outro (Professora B).

Quando acontece agressão física ou psicológica a gente tem que intermediar, não deve seguir adiante sem tomar uma atitude, nos casos que presenciei, eu chamei a pessoa que fez e quem sofreu o Bullying, conversei, tentei conscientizar que aquilo não é o correto, questionei falando que se fosse o contrário certamente ela não iria gostar, porque a pessoa tem que se sentir no lugar do outro também. E no fim fiz com que a criança que cometeu a agressão pedisse desculpa (Professora D)

O Bullying aqui na escola é trabalhado com projetos no decorrer de todo o ano letivo e quando a gente não consegue resolver diretamente com o aluno, a gente envolve a família também, chama a família para estar participando do processo. Inclusive, no último planejamento coletivo, aquele que tem dispensa dos alunos, veio um palestrante falar sobre Bullying com os pais, o intuito foi conscientizá-los da gravidade dessa atitude e incentivá-los a conversar com os filhos, saber perceber se o filho sofre ou faz Bullying (Professora L).

Quando percebo que está acontecendo Bullying com algum aluno, minha atitude é de conversar, conscientizar mostrando que está errado. Teve casos envolvendo a questão de raça, então eu trabalhei com a questão da cultura africana, tratando do racismo e da mistura de raças, conscientizando sobre as diferenças e a diversidade. Todos os anos eu trabalho com a questão do idoso, da aceitação de que a velhice é um fato e que todos um dia seremos idosos e que devemos respeitar os idosos. Gosto muito de trabalhar com conscientização (Professora M).

Os(as) professores(as) ressaltaram que ficam atentos a atitudes de humilhação e violência entre os educandos e criam estratégias de interação e socialização de modo a incluir aqueles mais introspectivos. Isso foi observado na sala de aula, nas atividades em grupo, em

dupla, nos momentos de ir até a lousa e de expor os trabalhos, notava-se a preocupação em envolver todos os educandos nas atividades de modo rotativo fazendo com que cada um tivesse seu momento de participação e que pudesse participar sem ser ridicularizado pelos demais colegas.

Diante disso, nota-se que a mediação de conflitos, nessa instituição, busca estabelecer a boa convivência e a participação de todos os educandos de forma igualitária. Os professores entendem que as relações sociais são necessárias ao desenvolvimento humano, pois, por meio delas o sujeito constitui sua história, aprende e se desenvolve, modificando-se e se tornando capaz de modificar o meio em que vive. Nas palavras de Ruiz (2004, p. 211) “o sujeito é, antes de mais nada, o resultado das relações com os outros. Sua subjetividade é formada pela experiência da relação: é uma construção histórica cujo resultado depende das vivências relacionalmente construídas”.

Para Dallari (2004, p. 19) “os professores têm uma possibilidade muito grande de influenciar a vida social, principalmente no que tange à fixação de valores e padrões de convivência”, pois ao conscientizar o educando da existência do outro, fazendo com que o reconheça como sujeito de direitos e que também ocupa um lugar na sociedade, o(a) professor(a) viabiliza uma educação para os direitos humanos que capacita os educandos a terem atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, ensinando-os a respeitar o outro e a saber exigir o mesmo respeito para si.

3.2.5 Atendimento diferenciado aos educandos com maior dificuldade e/ou com deficiência

O atendimento diferenciado é uma prerrogativa da inclusão que tem por objetivo proporcionar, aos educandos com defasagem de aprendizagem e com algum tipo de deficiência ou transtorno, abordagens diferenciadas de ensino que auxiliem no desenvolvimento de competências para além do ensino de conteúdos curriculares básicos.

A LDBEN 9394/96 destaca, no capítulo V, Art. 58, a Educação Especial destinada a atender “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2017, p. 39). Tal educação oferece, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular e quando isso não é possível em consequência das condições do educando, o atendimento é feito em escolas especializadas para essa finalidade.

Seguindo o que prevê a LDBEN, o Projeto Político Pedagógico da RME de Goiânia destaca que o princípio da inclusão, nas escolas municipais de Goiânia, além:

De ofertar vagas a todas as crianças e adolescentes e modificar a estrutura da escola ou adquirir materiais de acessibilidade, se orienta pela necessidade de possibilitar processos pedagógicos que garantam a aprendizagem para todos. Pensar numa escola inclusiva, portanto, é pensar numa instituição que inclua todos como sujeitos autônomos, com oportunidades de aprendizagens efetivas, de modo a considerar a complexa diversidade humana e estabelecer relações motivadas pela cooperação (GOIÂNIA, 2016, p. 26).

Conforme o PPP da escola campo de pesquisa, o ensino, nessa instituição, se pauta por fundamentos “que reconhecem as diferenças humanas como normais, buscando centrar a aprendizagem nas potencialidades do sujeito, ao invés de impor aos educandos rituais pedagógicos preestabelecidos”. Nesse documento se afirma o compromisso de atender os educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), “obedecendo aos princípios da integração que consistem na igualdade de direitos, privilégios e deveres, participação ativa e interação social em ambiente o menos restritivo possível, respeitando suas diferenças individuais” (GOIÂNIA, 2017, p. 44).

Buscando constatar esse atendimento diferenciado, observou-se primeiramente se o espaço físico da escola era adequado às pessoas com deficiência, num primeiro olhar percebeu-se que há rampas com corrimão nos corredores de acesso a entrada principal da escola, a quadra de esportes e ao refeitório; e um banheiro adaptado a deficientes físicos. Ao observar mais atentamente, percebeu-se que a acessibilidade arquitetônica da escola, ainda está muito aquém do ideal, o espaço físico tem muitas barreiras que impedem a circulação livre e o acesso a todos os ambientes, inclusive o acesso ao pavilhão superior é feito por meio de escadas, inviável para um deficiente que usa cadeira de rodas. Entretanto, a estrutura oferece o básico caso seja necessário atender um deficiente com mobilidade reduzida.

Em relação à acessibilidade atitudinal, notou-se que o empenho dos(as) professores(as) em proporcionar a inclusão dos educandos e conscientizar os outros a respeito das necessidades especiais dos colegas, proporciona a criação de uma cultura de respeito e solidariedade. Durante as observações, percebeu-se uma boa convivência entre os educandos “normal”¹⁴ e os educandos com NEE, eles colaboram com os(as) professores(as) na realização de atividades, por exemplo, o(a) professor(a) forma duplas entre os dois grupos e o educando que tem desenvolvimento normal sempre ajuda o educando com NEE. Os(as) educadores (as)

¹⁴ Consegue acompanhar o ritmo do agrupamento, pois não tem necessidades educacionais especiais.

dizem que a socialização entre os educandos é normal, eles encaram como uma dificuldade normal e que um dia todos vão aprender.

Contudo, ao serem questionados a respeito de como resolvem a questão do preconceito contra a criança com maior dificuldade dentro da sala de aula, os(as) professores(as) responderam que conversam com a turma e tentam mostrar para eles que a dificuldade é normal e que de uma forma ou de outro todos temos dificuldades em algo, por isso ao invés de criticar o colega com dificuldade é melhor tentar ajudar. Entretanto, teve relatos de que os educandos convivem bem com os que tem dificuldade e que na maioria dos casos eles tentam ajudar e querem ver o colega aprender. As respostas evidenciam o modo como os(as) professores(as) mediam a convivência entre os educando com dificuldade e os que aprendem normalmente:

Nas atividades em dupla, eu ponho um que sabe mais do que o outro pra tá ajudando, explico que nem todo mundo sabe igual, as vezes um sabe uma coisa e o colega sabe outra, então um vai ajudar no que sabe e vice versa, um vai aprender com o outro (Professora B).

Aqui na escola nós temos uma quantidade muito grande de alunos que tem Necessidades Educacionais Especiais (NEE), logo quando a escola foi inaugurada nós recebemos, no nosso primeiro ano, um aluno imperativo e uma com síndrome de Daw e de lá pra cá essa quantidade de crianças com dificuldade de aprendizagem só tem aumentado, então na sala de aula os alunos já estão acostumados com esses alunos, já faz parte da rotina deles, eles próprios se prontificam em ajudar, eu percebo atitudes muito bonitas, eles respeitam muito os alunos com dificuldades e se preocupam com eles. Não vejo preconceito, pelo contrário eles acolhem, sempre ajudam e querem ver o progresso do colega, são solidários com os colegas com necessidades especiais de educação (Professora I).

A gente sempre tenta resolver com conversas, mas os nossos alunos parece que já são tão acostumados a conviver com as diferenças que a gente não tem muita dificuldade em relação a isso não, eles, na verdade, tentam ajudar aquele que tem dificuldade, eu já presenciei varias situações em que o colega tenta é ajudar o educando com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), eles se tornam parceiros mesmo e eu acho isso muito interessante. Acho que pela própria dinâmica da escola, que proporciona a mobilidade do aluno nos atendimentos individualizados, reagrupamentos, têm vários momentos para trabalhar essas dificuldades, então os colegas aprenderam a conviver com isso, é difícil a gente ver algum caso de aluno que zomba do outro porque tem dificuldade. Os educandos com NEE na escola, por exemplo, eles são muito bem aceitos pelo grupo, a gente fica até impressionada, os colegas querem ajudar, querem estar junto, como é o caso dos altistas mesmo, eles são bem acolhidos e se sentem bem com o grupo, são queridos pelos colegas. Às vezes pode acontecer um caso ou outro. Recentemente nós recebemos um aluno no sexto ano, turma E, que veio com muita dificuldade, aí inicialmente parece que os alunos tiveram uma certa dificuldade com ele, por não conhecer, mas agora ele já está bem entrosado e convivendo bem com o grupo (Professora L).

Explico para os educandos que as vezes é normal a pessoa ter dificuldade de entender da primeira vez, peço para ajudar os colegas com mais dificuldades, digo que todos estamos ali para aprender e que todos tem direito de perguntar quantas vezes achar necessário (Professora M).

O relato das professoras caracteriza a inclusão e a integração dos educandos com dificuldade de aprendizagem e/ou com deficiência na turma, bem como promove a participação e o envolvimento nas aulas. Além das intervenções em sala de aula no sentido de inibir atitudes de preconceito, visando proporcionar a integração do educando no grupo, o (a) professor(a) faz um levantamento diagnóstico juntamente com a coordenação pedagógica, a fim de verificar a existência da dificuldade e/ou deficiência e a necessidade de encaminhamento para o CMAI, onde o educando receberá atendimento especializado concomitantemente com o atendimento na escola.

De acordo com a professora D, que é professora de Educação Física e ministra aulas de dança atualmente na instituição, esse ano a escola recebeu alguns educandos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Autismo e Deficiência Mental (DM) e todos foram encaminhados e recebem atendimento no CMAI, mesmo assim ela procura trabalhar a psicomotricidade com esses educandos, pois acredita que auxilia no desempenho em sala de aula, já que trabalha coordenação motora, locomoção, contato físico, senso espacial e a percepção do próprio corpo. Essas atividades, segundo ela, desenvolvem os movimentos do corpo, a noção do espaço, o equilíbrio e o ritmo.

O professor J, que ministra aulas de Educação Física, destacou que ao desenvolver atividades práticas, busca envolver os educandos com NEE observando sua necessidade específica, ele relatou que esses educandos demonstram interesse e, praticamente, se desenvolvem no mesmo ritmo dos outros educandos. Porém, destacou que, quando é necessário, aborda metodologias diferenciadas para proporcionar a integração e a participação nas atividades de forma eficiente e que contribua para a aquisição do conhecimento.

Quando percebo que a criança não tá conseguindo realizar a atividade, eu faço um trabalho de corpo a corpo, ajudando ela a alcançar o objetivo, às vezes até os outros alunos reclamam que estou dando mais atenção para um determinado aluno, então explico que quando um aluno tem mais dificuldade ele precisa da atenção do professor, porque ainda não consegue realizar a atividade sozinho (Professor J).

Segundo o professor J, sua maior dificuldade é adaptar conteúdos teóricos para torná-los acessíveis aos educandos com NEE, mas busca suporte nos planejamentos coletivos trocando ideias com os(as) outros(as) professores(as) e junto à coordenação.

Durante as observações em sala de aula, constatou-se que os(as) professores(as), de modo geral, dispõem tempo e atenção aos educandos com NEE, suas aulas são planejadas incluindo atividades diferenciadas, procuram acomodar os educandos em lugares próximos de sua mesa para facilitar o atendimento. Destacam que, assim como os outros educandos eles são livres para se expressarem e, por mais que não compreendam o conteúdo ou que façam inferências que não tem a ver com o assunto, eles participam fazendo perguntas e também são questionados pelo(a) professor(a) de modo a se sentirem parte do grupo.

Essa postura se alinha a Proposta Político Pedagógica da RME de Goiânia quando descreve que:

Uma escola para todos, nesse sentido, apresenta-se como um espaço político de participação coletiva, viabilizando a formação integral e a emancipação do ser humano, promovendo transformação social. Não se trata de preparar a criança para lugares e funções específicas na sociedade, mas sim de criar possibilidades formativas que a torne capaz de, cotidianamente, intervir criticamente no mundo e tomar decisões solidárias, consciente de si e dos outros (GOIÂNIA, 2016, p. 26).

Com base nas observações realizadas no período de pesquisa e nos depoimentos dos(as) professores(as) verificou-se que, apesar das dificuldades que são comuns ao processo de inclusão na escola pública no sentido de que falta material e mobiliário adequados, profissionais de apoio, entre outras coisas, a escola pesquisada faz o possível para garantir o direito dos educandos com NEE a ter um ensino de qualidade e a terem a oportunidade de escrever sua própria história.

Essas ações dos profissionais e da instituição refletem uma preocupação com as condições de permanência e aprendizagem de todos os educandos e tece uma relação direta com a efetivação dos Direitos Humanos.

3.2.6 Promoção da participação dos educandos nas aulas

Promover a participação do educando nas aulas é entendido aqui como um princípio democrático que dá vez e voz aos educandos, que os envolve no processo de ensino/aprendizagem instigando-os a opinar e a questionar o que está posto. No entanto, essa não é uma tarefa fácil, já que requer envolvimento tanto do(a) professor(a) quanto do educando. Como afirma Pérez Gómez (1998, p. 64) “a aprendizagem em aula não é nunca meramente individual, limitado às relações frente a frente de um professor/a e um aluno/a. É

claramente uma aprendizagem dentro de um grupo social com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão configurando uma cultura peculiar”.

Participar das aulas exige aparecer, ser visto pelos colegas, nesse caso muitos educandos se sentem envergonhados e preferem a passividade sendo apenas um ouvinte, aqui entra a ação pedagógica no sentido de incentivar a participação, por meio de debates e questionamentos, mas alguns profissionais deixam de lado e passam a vez para os que fazem questão de falar.

Essa postura segue na contramão de um ensino de qualidade, pois o(a) professor(a) não faz o seu papel que é mediar e instigar a participação. É preciso criar meios de promoção da participação de modo que o educando se sinta a vontade para compartilhar, com os colegas, suas dúvidas, anseios e opiniões “[...] o objetivo-chave da educação e do ensino é provocar nele o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e atitudes que lhe permitam se desempenhar por si mesmo no meio em que vive” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 72). Existem várias formas de promover o engajamento dos educandos e tornar a participação um meio rico de aprendizagem. Na escola campo de pesquisa, durante as entrevistas, os(as) professores(as) disseram que sempre tentam promover a participação dos educandos fazendo questionamentos, abrindo para debates, relacionando os conteúdos com o cotidiano e estimulando-os a trazerem curiosidades para discutir em sala de aula.

Assistindo as aulas, durante as observações, constatou-se que os educandos são estimulados a participar, pois são questionados e também elaboram perguntas e formulam opiniões sobre os assuntos estudados. Essa prática foi evidenciada na descrição das aulas desde o agrupamento A até o F.

Logo nas primeiras aulas assistidas, no agrupamento A (do primeiro ano), percebeu-se que a professora A envolveu os educandos na aula a partir da contação de uma história da Ana Maria Machado que se chama “Cabe na mala?” e durante o desenrolar ela proporcionou a participação dos educandos, questionando sobre os acontecimentos narrados, perguntou o que cabe na mala da vaca e do cavalo. A partir do seu questionamento os educandos começaram a dar opiniões e a professora foi elencando no quadro todas as respostas sobre o que os animais poderiam carregar em suas malas: um tatu, uma batata, uma vela, uma bola, uma panela, etc. Percebeu-se que as crianças falavam às coisas que estavam descritas na história, então a professora problematizou dizendo que aquelas coisas já estavam na mala, por isso ela gostaria de saber se haviam outras que os animais poderiam carregar. Com isso, os educandos perceberam que estavam repetindo os objetos da história e tiveram que pensar em outros diferentes.

No agrupamento do segundo ano a professora B teve uma atitude parecida, a primeira aula observada nessa turma foi de ciências, nesse dia a professora começou a aula contando uma história que abordava a higiene bucal (O Ataque das Cáries), após a leitura ela explicou o que acontece com os dentes quando não os higieniza direito envolveu os educandos fazendo questionamentos e eles também questionam bastante. Nesse caso, notou-se que a professora aproveita as questões das crianças para associar a coisas que acontecem na vida cotidiana, por exemplo, quando perguntaram se não cuidar dos dentes pode fazer ele quebrar ou cair, ela contou uma história de alguém conhecido que não cuidou dos dentes e teve que tirar todos e colocar uma prótese, essa história os instigou a querer saber mais sobre o assunto e deixou a aula bem mais interessante.

Ao trabalhar produção de texto, a professora B promoveu uma apresentação das produções de modo que as crianças tiveram que ir até a frente do grupo e contar sua história. Esse movimento estimula expressividade e valoriza o esforço da criança.

Trabalhando com histórias em quadrinhos, a professora C, no agrupamento do terceiro ano, realizou uma atividade na qual o educando seria o escritor da história em quadrinhos, ela disponibilizou para os educandos figuras das histórias do Maurício de Souza com as quais eles deveriam montar sua própria história. Nessa atividade as crianças tinham que escrever a história dentro de balões encaixando os personagens de modo que ficassem coerentes com o texto, no final da tarefa os educandos fizeram uma exposição do trabalho e, com isso, puderam ver e ler as histórias dos colegas e observar as diferenças. Com esse trabalho a professora instigou a criatividade estimulando a construção do conhecimento de forma prazerosa e eficaz.

Nos agrupamentos dos educandos maiores, a participação é ainda mais efetiva, haja vista que são vários(as) professores(as) intercalando as aulas e cada um com uma disciplina diferente. A dinâmica das aulas nos agrupamentos D, E e F movimenta o grupo e instiga a participação, nessas turmas eles também relacionam o assunto atual com conteúdos estudados e com vivências.

A professora I promoveu uma discussão sobre o filme As Aventuras de Piabody e Sherman, no agrupamento D. Nesse diálogo, a professora explicou sobre situações de Bullying que aconteceram na história. Após o debate, ela fez a interpretação junto com os educandos, a professora leu as questões, explicou e instigou as crianças a pensarem sobre suas respostas. Em certo momento da aula, quando se falava da inteligência do cachorro um personagem do filme, as crianças se lembraram do grande físico Stephan Howking e falaram

sobre ele com a professora. Nesse momento, os educandos perceberam que mesmo com limitações físicas o brilhante físico se destacou por seus grandes feitos.

Trabalhando com os educandos ações do projeto sobre a água, a professora D juntamente com a professora E levaram os educandos para assistir a um vídeo sobre o Rio Doce antes do desastre ambiental de Mariana e depois do rompimento da barragem da Samarco Mineração S/A, ao assistir o vídeo os educandos logo se lembraram do ocorrido. Eles ouviram a história de como o desastre aconteceu e se indignaram com a injustiça, ao saber que a política brasileira está tratando de deixar os culpados impunes. As professoras passaram os vídeos e instigaram uma discussão em que os educandos pensaram sobre o assunto e perceberam o quanto esse desastre foi e continua sendo prejudicial ao meio ambiente e a todas as pessoas que moravam ali. O objetivo dessa atividade foi sensibilizar os educandos sobre questões referentes ao recurso natural água e mostrar a importância do projeto que estava sendo desenvolvido.

No agrupamento do quinto ano, a professora F promoveu uma atividade envolvendo valores ambientais que inspirou a formação de uma equipe chamada patrulha Barravento, essa patrulha tinha a missão de investigar atitudes de agressão ao meio ambiente e conscientizar sobre a importância da preservação do meio ambiente. Para fomentar o trabalho a professora orientou os educandos a escreverem frases sobre os valores ambientais, pois segundo ela é importante que conheçam e se conscientizem desses valores para serem capazes de disseminarem boas atitudes em qualquer ambiente. Depois ela propôs a construção de um cartão informativo usando a linguagem verbal e não verbal e esse cartão informativo seria distribuído pela escola numa ação da patrulha Barravento. Essa ação pedagógica envolveu todos os educandos, inclusive os de outros agrupamentos e criou um senso de responsabilidade e posicionamento político, já que os educandos foram incentivados a intervir na realidade por meio de atitudes de conscientização e prevenção do meio ambiente, socializando com seus pares os conhecimentos adquiridos.

Nessas atividades percebe-se a importância dada à ação dos educandos, fazendo com que se tornem protagonistas do processo de ensino/aprendizagem, pois estão imersos em um ambiente no qual suas contribuições são valorizadas, são instigados a participar, são capazes de questionar, entendendo que trazem consigo um saber que também é valorizado. Com isso, a aprendizagem se torna significativa para o educando.

Ao analisar essas ações dos professores nota-se que, a participação dos educandos de forma ativa no processo ensino aprendizagem, constitui-se prática cotidiana nessa instituição. Esse fazer vincula-se diretamente a uma educação atrelada aos princípios de Direitos

Humanos. O local de aprendizagem reservado aos educandos nestas práticas observadas é o de sujeitos da própria aprendizagem.

3.2.7 Desenvolvimento da consciência cidadã

Arelado à promoção da participação dos educandos nas aulas está o desenvolvimento da consciência cidadã, que implica o exercício do senso de responsabilidade social. Os PCNs (1997), assim como outros documentos oficiais brasileiros, propõem uma educação comprometida com a cidadania, nesse caminho, baseados na Constituição Federal, nomearam princípios que deverão nortear a educação escolar de modo a garantir uma educação de qualidade engajada na promoção dos Direitos Humanos. Tais princípios são:

Dignidade da pessoa humana: Implica respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas.

Igualdade de direitos: Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada.

Participação: Como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas, etc.

Co-responsabilidade pela vida social: Implica partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva. É, nesse sentido, responsabilidade de todos a construção e a ampliação da democracia no Brasil (BRASIL, 1997,p. 20).

Promover a educação respeitando esses princípios, exige implementação de políticas públicas eficazes e comprometimento do professor com a formação humana. Entende-se que o educador capacitado e comprometido com uma educação de qualidade pode consolidar a educação em direitos humanos e contribuir com a construção de uma cultura de respeito à igual dignidade.

Não se trata de mudar os conteúdos curriculares e sim inserir, nesse currículo, questões sociais articulando-as juntamente com os outros conhecimentos, socialmente acumulados e que devem ser socializados com os educandos, “dando-lhes a mesma importância dessas áreas convencionais” (BRASIL, 1997, p. 25). Dallari (2004 p. 41) destacou que a cidadania é um direito e que exercer esse direito implica, além do direito de votar e de ser votado, “o efetivo exercício da liberdade, a possibilidade concreta, não apenas teórica ou legal, de participação na vida social com poder de influência e de decisão”. Paulo

Freire (2000)¹⁵ salientou que o pleno exercício da cidadania provoca um crescimento interior que torna a pessoa efetivamente livre e capaz de intervir na realidade.

De acordo com Carvalho (2004, p. 97) a educação ética para o exercício da cidadania não é uma tarefa para a qual se destina um profissional com uma formação específica, essa função é de toda comunidade, pois é um esforço coletivo, uma ação conjunta e ininterrupta de toda a sociedade. O autor ressalta que, da mesma forma, “é um engano supor que a escola se constitui por uma simples somatória de relações individualizadas (...) ela é regida por uma série de valores, práticas e objetivos institucionais decorrentes da peculiaridade de sua história de sua tarefa social de iniciação dos jovens no mundo político”. Sendo assim, os(as) professores(as) não escapam a essa responsabilidade coletiva de desenvolver a consciência cidadã, o senso de responsabilidade social dos educandos, tornando-os capazes de intervir na realidade para transformá-la.

Nesse contexto, buscou-se, na escola pesquisada, compreender como os(as) professores(as) instigam em seus educandos a consciência cidadã. Nas observações foi possível perceber que os educandos são estimulados a serem autônomos, já que são responsabilizados por sua aprendizagem no sentido de que devem cumprir suas tarefas, zelar do próprio material escolar e colaborar com a conservação dos bens e materiais da escola, aprendem desde o primeiro ano que devem respeitar os outros para que possam conviver em harmonia.

Ao serem questionados sobre como trabalham a cidadania na escola, os(as) professores(as) responderam que, tentam desenvolver o senso de responsabilidade nas pequenas ações, como por exemplo, participar ativamente da própria aprendizagem, cuidar do material escolar, colaborar com a higiene do ambiente, preservar os espaços da escola, respeitar colegas e funcionários, contribuir para a boa convivência em grupo e respeitar os direitos individuais, coletivos e o meio ambiente. Isso se confirma nas palavras dos(as) professores(as):

Eu trabalho cidadania todos os dias, a partir do momento que ensino o meu aluno a respeitar o outro, a cuidar do próprio material escolar, ensino que a gente não pega nada dos outros, não estraga a escola. Tanto é que a nossa escola é limpa, é arrumada e não é só porque tem as pessoas que limpam, é porque a gente faz um trabalho de conscientização com projetos, mostrando porque eles devem cuidar da escola, porque devem respeitar os outros, ensinando eles a serem responsáveis (Professora B).

¹⁵ “É próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade (...) acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação” (FREIRE, 2000, p. 114).

Quando, por exemplo, eu trabalho um projeto sobre a dengue, como o que fizemos com a Patrulha Barravento, e a gente percebe que isso não vai ficar só entre os muros da escola e que eles podem levar esse conhecimento para fora, a gente tá trabalhando cidadania, ensinando como conviver lá fora. Quando eu provo para eles que uma garrafinha jogada pela janela do carro e com a chuva ela vai descer pelos esgotos e viajar e vai parar no Oceano Pacífico Norte nas ilhas Midway e vai alterar a vivência das aves lá, com certeza eu estou tratando do tema cidadania. Quando esse conhecimento atravessa os muros da escola ou até mesmo dentro da escola, ele toma consciência de que é um cidadão do mundo e do planeta eu cumpro minha tarefa de torná-lo um cidadão consciente (Professora F).

Eu trabalho cidadania focando os direitos e deveres, outro dia trabalhei com eles sobre a Constituição Federal Brasileira e eles me questionaram sobre o que era constituição, então expliquei que é o documento maior que ditam nossas leis, nossos direitos e deveres estão lá. Porque somos cidadãos e isso implica direitos e deveres, temos que conhecer nossos direitos para poder saber reivindicar, mas temos deveres também. Como cidadãos, podemos construir uma sociedade melhor, o conhecimento nos dá a capacidade de sermos críticos, de observar as coisas a nossa volta e de transformar a realidade para melhor. Cada um fazendo a sua parte muda muita coisa, porque se ninguém fizer nada não tem mudança, e é aí que acontece o domínio do poder. Eu procuro conscientizá-los da nossa responsabilidade enquanto cidadãos (Professora G).

Esses relatos se relacionam com as práticas descritas no tópico anterior, ao se tratar da promoção da participação dos educandos nas aulas, pois o desenvolvimento da consciência cidadã pressupõe o incentivo a participação e requer estratégias metodológicas capazes de desenvolver o senso crítico e a responsabilidade.

A professora M ressaltou que a cidadania é trabalhada com as crianças pequenas por meio de “diálogo, leitura de fábulas, intervindo nas ações diárias, por exemplo, cobrando o cumprimento dos horários e a realização das tarefas, mas sempre respeitando os limites de cada um, ressaltando o dever de contribuir com a preservação do patrimônio e dos bens naturais, conscientizando sempre”.

Além disso, ela enfatizou que tenta relacionar com a vida prática, porque com os menores é mais fácil fazer com que eles compreendam vivenciando no dia-a-dia. Assim, ela faz intervenções em relação a atitudes de desrespeito com o colega; quando vê algum educando quebrando algo da escola; gastando recursos naturais de forma desmedida, como por exemplo, deixando as luzes da sala acesa quando todos se ausentam ou deixando a torneira aberta enquanto escovam os dentes e o chuveiro ligado o tempo todo do banho.

No meu trabalho, eu tento fazer os alunos entenderem que todos têm direito e deveres, e que o meu direito acaba onde começa o direito do outro. Eu vejo que no geral nossos alunos lidam muito bem com isso, por exemplo, em qual escola você vê um jardim bem conservado com tantas crianças brincando e correndo por toda parte? Aqui ninguém pisa e estraga as plantas, então a gente trabalha desde a entrada da escola até na sala de aula conscientizando sempre. Por exemplo, peço para apagarem as luzes quando sair da sala, não estragar o material escolar, contribuir com a

higiene da sala, alerta sobre o cumprimento dos horários de entrada e saída da escola, explico que não deve desrespeitar ou agredir o colega (Professora M).

Com o exame dessa categoria entende-se que a consciência cidadã é uma construção que se dá na convivência diária, nas relações humanas. Inicia-se desde muito cedo, ainda no seio familiar, quando a criança começa a receber os primeiros ensinamentos e a vivenciar atitudes dos familiares, depois na escola e sociedade quando passa a conviver com outras pessoas. A convivência com os outros vai moldando o comportamento e as atitudes da criança. A consolidação dessa consciência determina as ações da criança perante a sociedade, isto é, suas ações são um reflexo da apropriação do conhecimento.

3.2.8 O entendimento dos professores em relação ao ensino dos Direitos Humanos e da Interdisciplinaridade

Ao longo dessa caminhada em busca de Boas Práticas de Direitos Humanos na escola, procurando enxergar a relação dessas práticas com uma postura interdisciplinar do(a) professor(a), percebeu-se que em relação ao entendimento que os(as) professores(as) tem acerca de um trabalho pautado nos princípios dos Direitos Humanos e de forma Interdisciplinar, ainda não é muito claro. Na instituição pesquisada, o ensino permeado pelos Direitos Humanos acontece, porém de forma muito tímida. Olhando o todo da instituição, compreendeu-se que os profissionais de educação realizam um bom trabalho, que tentam contemplar os conteúdos referentes à temática dos Direitos Humanos e a Interdisciplinaridade.

Todavia, quando foram questionados sobre como os direitos humanos estão relacionados ao cotidiano escolar e como percebem a interdisciplinaridade em suas práticas, os(as) professores(as) mostraram dificuldade com o assunto, deram respostas vagas e às vezes relacionadas a outros aspectos, como se percebe nos seguintes relatos:

É importante a gente saber os direitos que nós temos e a criança também saber que ele tem direitos. Por isso, eu acho que os Direitos Humanos tem que ser trabalhado. Independente da disciplina que for, nós temos que trabalhar com os alunos esses assuntos. (Professora A).

A gente ainda precisaria ter as leis, realmente, dentro da escola, a partir do momento em que eu trabalho cidadania, leis e direitos, eu também sou amparada nos meus direitos e nos meus deveres? Eu só tenho deveres? Eu tento entender sobre os meus direitos e os meus deveres, mas eu vejo que ainda precisa ter essa relação escola, cidadania e um trabalho conjunto com o Ministério Público. Professor ainda é muito desrespeitado, quando falo professor estou me referindo a todos os profissionais que

estão envolvidos na educação. Na educação todo mundo quer resolver a nossa situação do cotidiano como se fosse uma coisa simples, todo mundo quer ser professor, eu ainda vejo que precisamos formar mais os profissionais, precisamos ter mais cursos dos direitos, dos deveres, a gente ainda é muito leigo (Professora B).

Quando a gente pensa em direitos humanos parece que a gente tá tendo uma visão muito longe, muito distante de nós, quando na verdade o direito tá ali presente e às vezes a pessoa pensa assim que direitos humanos é quando você tá em via de cometer um crime ou cometeu um crime, aí vem os direitos humanos pra lhe poupar. Eu penso que a gente trabalha com a criança agora para que no futuro ela possa valorizar seus direitos e respeitar os seres humanos. Eu penso que os direitos humanos começa assim nas pequenas coisinhas e talvez a criança não entenda, mas depois esses conhecimentos vão fazer diferença na vida delas e dos outros, eu espero que essa educação de agora sirva para que no futuro, quando esses meninos estiverem com 18, 20 anos, eles tenham uma ideia mais próxima dos direitos humanos (Professora C).

Acho que a escola hoje em dia tem tudo a ver com os direitos humanos, parece que antigamente era mais no autoritarismo, era mais na obrigação, mas na época que eu estudava você tinha que decorar um texto porque você tinha que decorar, mas você não entendia porque tinha que decorar. Eu lembro que tinha uma disciplina de OSPB, nessa disciplina o professor passava um questionário de sessenta questões e ali ele sorteava uma e fazia prova oral, mas eu não entendia porque tinha que ler aquilo tudo, então eu acho que a escola hoje te põe pra pensar mais, não é aquela obrigação em si, você também tem que entender o por que daquilo. Então os direitos hoje estão mais junto com o educando, do que há uns tempos atrás, se valoriza mais o humano, eu acho que os direitos humanos em si estão se fazendo valer mais do que antes. Antes você tinha que fazer aquilo e pronto acabou, você tinha que fazer educação física e pronto, tinha que dar cinco voltas correndo e pronto, hoje se o educando fala não dou conta mais, é respeitado o limite dele. Antigamente não, você tem que fazer! (Professora D).

Eu acho que os direitos humanos é a base, o aluno tem que vivenciar, fazer, praticar é tudo aqui, para quando ele for um adulto não precisar ler um livrinho sobre o que é direito humano, ele vai ser capaz de fazer na prática, então os direitos humanos tem que fazer parte da vida dos alunos, todos os direitos tem que ser praticado dentro da escola e em todos os lugares (Professora E).

Os direitos humanos está no cotidiano da gente, da vida, então eu deixo os alunos participarem bastante da minha aula, eu converso com eles, deixo que falam, eles trazem exemplos sobre os direitos e deveres, direito de ir e vir, o respeito (Professora G).

Os relatos acima expressam a dificuldade dos(as) professores(as) em identificar os Direitos Humanos no dia-a-dia da escola e em suas práticas, isto é, não percebem que todo o trabalho que eles fazem com os educandos, bem como a postura adotada por eles(elas) estão intimamente ligados aos direitos humanos. No entanto, durante o processo de pesquisa constatou-se que na prática diária, o trabalho docente está voltado para conscientização do educando no sentido de construir relações sociais mais justas, solidárias e democráticas, em que se respeitem as diferenças e a diversidade, esse trabalho se expressa também no

posicionamento dos(as) professores(as), pois além de conscientizar os educandos, eles(elas) também praticam esses valores.

A postura pedagógica adotada na instituição pesquisada, corrobora com o saber descrito por Freire (1996, p. 59) o qual aconselha que “ensinar exige comprometimento”, para esse autor, o(a) professor(a) precisa ter em mente que sua prática deve ser coerente com o que fala, com o que pensa, com o que faz, com o que é ou com o que parece ser. Ele(ela) deve se preocupar em transparecer nas suas ações, o seu ensinamento, pois para o educando não adianta apenas falar o que se deve fazer ou o que é certo ou errado, é preciso, além de falar, mostrar o que se pretende alcançar, em ações. Por exemplo, dizer que fumar faz mal a saúde e depois acender um cigarro desconstrói todo o ensinamento. De acordo com Freire (1996, p. 60) é preciso “saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com meu desempenho”.

No tocante as práticas interdisciplinares, os(as) professores(as) relataram que tentam associar os conteúdos de disciplinas diferentes, misturando os conteúdos, por exemplo, trabalham Língua Portuguesa em textos relacionados a área da Geografia, história, ou Matemática juntamente com conteúdos de Geografia e assim por diante:

Na Arte, eu trabalhei com ponto e linha aproveitei para mostrar isso na Matemática também envolvendo a questão de linhas fechadas, linhas abertas. Na Língua Portuguesa vou trabalhar a letra de uma música que usei na Arte, agora vou tratar da construção do texto, interpretação, leitura essas coisas (Professora C).

Quando eu trabalho escala, por exemplo, tem as continhas como no caso de uma escala de 2 cm que vale seiscentos quilômetros, então vou lá no mapa marcar com eles aquela escala e fazer a soma a multiplicação, assim eu estou trabalhando a matemática também. Nos textos sempre trabalho a Língua portuguesa na leitura, na interpretação dos textos. Na disciplina de História a matemática sempre aparece quando falo dos séculos entra o algarismo romano, os capítulos. Geografia e história estão associadas à arte também, quando vamos fazer as camadas da terra, unidades, desenhemos a hidrografia a atmosfera a litosfera, sempre peço que representem cada uma delas no desenho, então eu trabalho sempre interdisciplinarizando (Professora G).

Por exemplo, quando nós vamos trabalhar uma tabela ou um mapa, nesse mapa a gente trabalha a geografia, a história do país, como que surgiu o mapa, por que ele existe. Na matemática o mapa é medido em centímetros e na realidade é medido em quilômetros, então eu procuro estar fazendo essa abrangência, para os alunos terem uma noção maior de tudo, compreender o todo (Professora I).

Esse trabalho, descrito pelos(as) professores(as) como interdisciplinaridade, está mais relacionado a pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade, esses conceitos designam um

conjunto de disciplinas que deverão ser trabalhadas de forma simultânea, mas sem que se apresente a relação que pode existir entre elas. A multidisciplinaridade é a forma tradicional como está estruturado o currículo das escolas, fragmentado em disciplinas. A ideia de pluridisciplinaridade é um avanço no conceito de multidisciplinaridade que se constitui pela tentativa de estabelecer relação entre as disciplinas, uma tentativa de acabar com a visão de que a disciplina seria um tipo de saber específico que possui um objeto determinado e reconhecido, sem correlação entre si, constituindo-se em subdivisões do conhecimento. Pela pluridisciplinaridade um mesmo objeto pode ser analisado sob a ótica de várias disciplinas, mas isso ainda não seria a interdisciplinaridade.

De acordo com Pombo (2003, p. 3), “algo que é dado na sua forma mínima, naquilo que seria a pluri (ou multi) disciplinaridade, supõe o por em conjunto, o estabelecer algum tipo de coordenação, numa perspectiva de mero paralelismo de pontos de vista”. Já a interdisciplinaridade seria algo “quando se ultrapassa essa dimensão do paralelismo (...) se avança no sentido de uma combinação, de uma convergência, de uma complementariedade”. Entretanto, essa autora ressalta que o trabalho contínuo de aproximação dos saberes no contexto da multi ou pluridisciplinaridade pode coloca-los no intermédio da interdisciplinaridade.

Apesar de se constatar nos relatos que os(as) professores(as) não tem clareza do que é Interdisciplinaridade e Direitos Humanos e como estão implicados no cotidiano escolar, foi possível perceber, com o estudo, que todos são comprometidos com uma educação para promoção da cidadania e que a organização do trabalho pedagógico assume uma postura interdisciplinar, já que é construído no coletivo por meio do diálogo e se consolida em conjunto. Todos estão envolvidos com uma educação de qualidade, pautada em valores essenciais para a vida em sociedade, instigando o respeito, a tolerância, a solidariedade e a preservação do meio ambiente.

Entretanto, essa falta de clareza das ações que se expressam na prática pedagógica está intimamente ligada à formação docente. Como foi possível notar no quadro perfil dos professores, nenhum dos cursos realizados, pelos(as) professores(as), na graduação e pós-graduação estão diretamente ligados aos direitos humanos, os que mais se aproximam são os cursos de especialização em educação ambiental e educação inclusiva. Portanto, entende-se que a inclusão dos fundamentos dos direitos humanos nos cursos de formação docente e formação continuada podem contribuir para que os(as) professores(as) se tornem capazes de trabalhar com essa temática de forma consciente e possam ter clareza da importância desse trabalho na formação humana.

Acredita-se que são os cursos de formação que devem promover o debate sobre a função da escola e levar em consideração as implicações sociológicas, políticas, culturais e históricas, isto é, observar as questões maiores, mas sem deixar de lado as pequenas situações cotidianas da escola, do fazer docente, dando-lhes a devida importância na construção de uma nova escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo descrever Boas Práticas de Direitos Humanos encontradas numa escola municipal da RME de Goiânia e perceber a relação dessas práticas com uma Postura Interdisciplinar pedagógica. Para enxergar as boas práticas de direitos humanos e a postura interdisciplinar no cotidiano escolar, fez-se necessário, primeiramente, construir esses dois conceitos com base em documentos e teorias já escritas sobre o assunto.

A análise dos documentos e teorias acerca dos direitos humanos levou ao entendimento de que as boas práticas de direitos humanos no contexto dessa pesquisa estariam atreladas a ações de: articulação do trabalho dos profissionais, a conscientização e a construção de um ambiente de respeito e solidariedade, o compromisso com uma educação para todos, uma formação integrada e emancipatória, portanto crítica cidadã.

O trabalho com os Direitos Humanos na instituição pesquisada se concretiza por meio de uma prática pedagógica em que se expressa uma postura interdisciplinar, pois o que se percebeu no processo de ensino-aprendizagem foi o envolvimento e o comprometimento com uma educação de qualidade. Os(as) professores(as) promovem um trabalho em conjunto, em regime de colaboração, no qual se evidencia o diálogo entre as áreas do conhecimento e o envolvimento de toda comunidade escolar com o mesmo objetivo: atingir todos os níveis de aprendizagem presentes na sala de aula e proporcionar a inclusão efetiva de crianças deficientes e/ou com necessidades educacionais especiais. O compromisso desses educadores se consolida por meio de uma educação pautada em valores essenciais para a vida em sociedade, instigando o respeito, a tolerância, a solidariedade e a preservação do meio ambiente. O trabalho pedagógico, nesse sentido, se volta para a conscientização em relação à diversidade e as diferenças existentes no contexto escolar, bem como, para a vida cotidiana, proporcionando assim um ensino integrado.

Após a realização da pesquisa, compreendeu-se que as boas práticas fazem parte do cotidiano da escola e envolvem assuntos ligados aos Direitos Humanos, porém muitas dessas práticas acontecem de forma inconsciente. Talvez isso se deva ao fato de que os(as) professores(as) não receberam formação específica para trabalhar com os Direitos Humanos e nem tampouco com a interdisciplinaridade, isso se evidenciou na análise do quadro perfil dos(as) professores(as), percebeu-se que os cursos de formação não contemplam de forma direta a temática dos direitos humanos. Sendo assim, defende-se a importância de se incluir os fundamentos dos direitos humanos nos cursos de formação docente, de modo a capacitar os profissionais para desenvolver seu trabalho com consciência.

De acordo com Libâneo (2015, p.639), o conhecimento pedagógico pressupõe que a função da escola é assegurar “os meios para os alunos se apropriarem dos conhecimentos e, assim, formarem um método teórico-conceitual de pensar e atuar”. Este autor defende que o(a) professor(a) precisa ter conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico-didático do conteúdo, portanto, os cursos de formação devem possibilitar a “unidade no processo formativo que assegure relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências, rompendo com a separação e o paralelismo entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógico-didáticos” (LIBÂNEO, 2015, p. 647).

Portanto, a inclusão dos fundamentos dos direitos humanos nos cursos de formação docente amplia o leque de possibilidades de se trabalhar com esses conteúdos em sala de aula, bem como proporciona aos(as) professores(as) caminhos didáticos mais eficientes para incluir os direitos humanos de forma coerente e significativa aos conteúdos curriculares. Sendo assim, acredita-se que o profissional capacitado tem muito mais a contribuir com o sucesso dos educandos, haja vista que fará seu trabalho de forma consciente, sabendo de sua importância.

Embora tenha se evidenciado que o processo de formação pedagógica ainda não traz como exigência a inclusão dos direitos humanos e que isso dificulta o trabalho com esses fundamentos, observou-se, na escola campo de pesquisa, que os(as) professores(as) estão dando o seu melhor. Ao olhar mais de perto o dia a dia das aulas, a postura pedagógica e ao conversar com os(as) professores(as), foi possível ter um melhor entendimento das práticas educacionais. Percebeu-se que apesar de não haver uma escolha clara e intencional da abordagem dos temas relacionados aos direitos humanos, e de sua relação com uma postura interdisciplinar, os profissionais estão comprometidos com uma educação de qualidade pautada nos princípios dos Direitos Humanos, pois visam à construção de uma sociedade mais justa e solidária.

As análises revelaram que não existe uma receita de boas práticas de Direitos Humanos que possa ser seguida passo a passo, na verdade não tem nada pronto e acabado. O que se percebe são atitudes simples no cotidiano da escola, atitudes que envolvem valores essenciais para a convivência em grupo. Essas atitudes são capazes de instigar o pensamento crítico e promover a participação efetiva dos educandos na construção do conhecimento, tornando-os capazes de intervir na realidade para transformá-la.

Acredita-se que o trabalho ético dos profissionais de educação, o compromisso com a sociedade e com seus educandos é que os levam a transformar, mesmo que de forma inconsciente, a educação numa ferramenta de disseminação dos direitos humanos. Esse

trabalho direcionado a valorização dos direitos humanos no ambiente escolar, possibilita aos educandos conhecer não só seus direitos, mas, também seus deveres e, conforme os PCNs (1997, p.5), desenvolve a capacidade afetiva e ética “de inter-relação social e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**/ Michael Angrosino; tradução José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. – Porto Alegre: Artmed, 2009, 135p.

Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 217 (III) A. Paris, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em 6 de julho de 2018).

BAPTISTA, Makilim Nunes, 1970 – **Metodologias de pesquisa em ciências**: análises quantitativa e qualitativa / Makilim Nunes Baptista, Daniel Corrêa de Campos. – 2. ed. – Rio de Janeiro: LTC, 2016, 371p (partes lidas: cap. 5, p. 54-65; cap. 23, p. 322 e cap. 24, p. 349-356).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**/ Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, - São Paulo: Edições 70, 2011, 223p.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? In: Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos (texto de abertura), São Paulo, 18/02/2000 Disponível em: http://hottopos.com/convenit6/victoria.htm#_ftn2 – acesso em 12/06/2018.

BERGER, Peter L. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento por Peter L. Berger e Thomas Luckmann; tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, vozes, 1985. 248p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional e Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p.

BRASIL. Presidência da República, Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselho Escolar e Direitos Humanos**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2008. 104 p.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. 5ª edição – Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2009, 89p..

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n.ºs. 1/92 a 67/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.ºs. 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011, 103p.

BRASIL. 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. 76p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125)

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

CAMARGO, Orson. "Bullying"; *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>>. Acesso em 16 de agosto de 2018.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008, p. 45-56.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Podem a ética e a cidadania ser ensinados?**. In Educação, cidadania e direitos humanos/ José Sergio Carvalho(org.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.85-105.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **Direitos Humanos e Educação**: A Formação Docente como um Direito. In: Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos, Coleção Direitos Humanos. Editora Universitária da UFPB, João Pessoa, 2014, p. 171-199.

Censo escolar 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em 01/10/2018.

COMPARATO, Bruno Konder. **Módulo 1 - Introdução e fundamentos filosóficos e históricos dos Direitos Humanos e a construção dos marcos regulatórios** – Universidade Federal de São Paulo [UNIFESP], 2015, 49p. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39161>, acesso em: 15/05/2018.

CRUZ, Antonio Roberto Seixas, e MENEZES, Irani Rodrigues. **Método de projeto x projeto de trabalho: entre novas e velhas ideias**. Sitientibus, Feira de Santana, n.36, jan./jun. 2007, p. 109-125.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Um breve histórico dos direitos humanos**. In Educação, cidadania e direitos humanos/ José Sergio Carvalho(org.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 19-42.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna. **Introdução a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-42.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** – São Paulo: Paulus, 2003, 85p.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade:** visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (org). O Que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008. 17-28p.

FERREIRA, Sandra Lúcia. **Introduzindo a noção de interdisciplinaridade.** In: Práticas interdisciplinaridades na escola. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1993, p. 33-35.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** /Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009, 405p.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano.** Este tema foi apresentado no colóquio promovido pelo Programa de Mestrado em Letras da UNIOESTE – Cascavel, em 12 de maio de 2005, 14p. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 90p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, 150p.

FREITAS Raquel; LIMONTA Sandra. **A educação científica da criança:** contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 18, n. 35, jan./abr. 2012, p. 69-86.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.** In: JANTSCH, Ari. Paulo. ; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 25-49.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores:** novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 51-76.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática / Howard Gardner; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre: São Paulo: Artmed, 1995, 256p.

GOIÂNIA. **Plano Municipal de Educação:** Lei nº 9.606, de 24 de junho de 2015. Fórum Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Goiânia, Estado de Goiás, 2015. 52p.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência/** Secretaria Municipal de Educação e Esporte, Superintendência Pedagógica e de Esportes, Diretoria Pedagógica, Gerência da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – Goiânia (GO), 2016, 132 p.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Prof.^a Maria Nsídia Palmeiras das Neves** – Goiânia (GO), 2017, 83p.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia** e Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia. Disponível em: https://www.goiania.go.gov.br/download/smarh/estatuto_magisterio.pdf. Acesso em: 15/06/2018.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa**: Esta é a questão? Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, Mai-Ago 2006, vol. 22, n. 2, 201-210p.

HERNÁNDEZ, Fernando. e VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, 200p.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues, 152p.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história, Companhia das Letras, São Paulo, 2009, 285p.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, 220p.

JAPIASSU, Hilton. **Atitude interdisciplinar no sistema de ensino**. Rev. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, nº 108, p. 87, jan-mar, 1992.

JAPIASSU, Hilton. **O espírito Interdisciplinar**. Palestra proferida em 20-4-2006 para alunos das disciplinas teoria crítica e teoria das organizações na Ebape. www.ebape.fgv.br/caderno. Volume IV – Número 3 – Outubro 2006, 9p. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v4n3/v4n3a06>. Acesso em: 25/06/2018.

KRAMER, Sonia; SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. Perspectiva (Florianópolis), Florianópolis, v. 23, jan/jun, p. 41-63, 2005 disponível em: [file:///C:/Users/maria/Downloads/9694-28901-1-PB%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/maria/Downloads/9694-28901-1-PB%20(4).pdf). Acesso em: 15/05/2018.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**/ Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009, 312p.

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática**. 2ª ed. São Paulo. Editora Cortez. 1994, 281p. Livro digitalizado disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4264172/mod_resource/content/1/JC%20LIBANEO%20Didatica.pdf. Acesso em: 20/05/2018.

LIBÂNEO, José Carlos. (2015), **Formação de Professores e Didática para o Desenvolvimento Humano**. Educação & Realidade, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>, acesso em: 30/05/2018.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. – Marli Elisa Dalmaz Afonso de André. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU. 2013, 99p.

MAINARDES, J. **Projeto Diferenciação**: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado. Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 1-19. Disponível em <<http://www.uepg.br/gppepe>> Acesso em: 06 julho. 2018.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper, 1884-1942. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do Empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné. 2 ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 1-34.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2002, 277p.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**: A Prática de Fichamentos, Resumos, Resenhas. 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas. 2003, 323p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia?** Saúde soc.[online]. 1994, vol.3, n.2, p. 42-63. Disponível em: <<http://www.scielo.br>. Acesso em 16/07/2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; MINAYO-GÓMEZ, Carlos. 2003. **Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde**. In: P. GOLDENBERG; R.M.G. MARSIGLIA; M.H.A. GOMES (org.), O clássico e o novo: Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro, Fiocruz, p. 117-142. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/d5t55/pdf/goldenberg-9788575412510-09.pdf>. Acesso em: 13/04/2018.

MORIN, Edgar, 1921. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002, 116p.

MORIN, Edgar, 1921. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** / Edgar Morin; tradução de Eloá Jacobina. 19ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011, 128p.

OLIVEIRA, Luciana. **Interdisciplinaridade e Pesquisas em Direitos Humanos**. Palestra proferida no Programa de Formação em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás em 2017.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Política Educacional Brasileira**. São Paulo: CTE, 2005. ISBN 85-98383-03-1.

PÉREZ GÓMEZ. A. I. **A aprendizagem relevante na escola: a reconstrução do pensamento e a ação do aluno/a**. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. Compreender e transformar o ensino. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.61-65.

PÉREZ GÓMEZ. A. I. **Conhecer a vida da sala de aula**. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. Compreender e transformar o ensino. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.70-76.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes**. Texto apresentado no Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pós-graduação, realizado em Porto Alegre, Brasil, na Universidade Pontifícia do Rio Grande do Sul, nos dias

21, 22 e 23 de Junho de 2004, 15p. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778> Acesso em: 15/10/2017.

POMBO, Olga. **Epistemologia da Interdisciplinaridade**. Colóquio "Interdisciplinaridade, Humanismo e Universidade", promovido pela Cátedra Humanismo Latino na Universidade do Porto, de 12 a 14 de novembro de 2003, 29p. Disponível em: <http://cfcul.fc.ul.pt/textos/OP-EPI~1.PDF>. Acesso em: 25/11/2017.

Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em 02/10/2018

Resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - **IDEB de 2015**. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/52214354>. Acesso em: 20/11/2017.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. **Os direitos humanos como direitos do outro**. In: Novaes, Adauto, Civilização e Barbárie, Companhia das Letras, São Paulo, 2004, p. 189-227.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Revista Crítica de Ciências Sociais, vol. 1, nº 48, junho de 1997, p. 11-32.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, 1956 – Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização, 10ª ed./ Celso dos Santos Vasconcelos. – São Paulo: Libertad, 2002. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad: v.1), 205p.

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar**. In: Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea / Gilberto Velho- 8ª ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008, p. 123-132.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Direitos Humanos no Brasil**: abrindo portas sob neblina: In Silveira, Rosa Godoy; et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 119-134.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987, 194p.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117. Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 20/06/2018.

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INTERDISCIPLINARIDADE DOS DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA.

Pesquisador: MARIA MARTA DA SILVA LOPES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81206617.6.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.504.091

Apresentação do Projeto:

O presente protocolo de pesquisa intitulado "INTERDISCIPLINARIDADE DOS DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA" tem como Pesquisador Responsável MARIA MARTA DA SILVA LOPES e é parte Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás/ Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Direitos em Direitos Humanos, sob a orientação da Profª Drª Cerise de Castro Campos.

Objetivo da Pesquisa:

O presente protocolo de pesquisa tem como objetivo principal identificar e analisar a relação das boas práticas de ensino de Direitos Humanos com a postura interdisciplinar na primeira fase do ensino fundamental da Rede Municipal de Goiânia. Como objetivos secundários, o projeto de pesquisa pretende a) Observar e descrever boas práticas de Direitos Humanos no Ciclo I e no Ciclo II; b) Analisar documentos oficiais que regem a educação básica do Município de Goiânia e a educação nacional relacionando com teorias que tratam dos Direitos Humanos e de Interdisciplinaridade para construir o conceito de boas práticas de Direitos Humanos e de postura interdisciplinar, que servirão de parâmetro para compreender a realidade no campo; c) Registrar e analisar as inferências sobre Direitos Humanos e interdisciplinaridade presentes no discurso dos

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.504.091

professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora afirma que "durante a realização da pesquisa existe a possibilidade de desconforto emocional por parte dos participantes e de danos como constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar". O participante fica livre para não responder às perguntas que lhe causarem desconforto, podendo desistir da pesquisa em qualquer momento. Como benefícios, a pesquisadora lembra que o estudo "trará benefícios para educação, por apresentar uma descrição de boas práticas de Direitos Humanos e de postura interdisciplinar que poderá servir de orientação para o trabalho docente e contribuir com as discussões sobre Direitos Humanos e interdisciplinaridade no Brasil".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente protocolo de pesquisa, trata de uma pesquisa qualitativa que será realizada em escolas da rede municipal de ensino de Goiânia, nas quais serão realizadas "observações em sala de aula, com foco no Ciclo 1 (1º, 2º e 3º anos) e Ciclo 2 (4º, 5º e 6º anos) e entrevistas com os educadores que tiveram as aulas observadas, gestores e pessoal administrativo com a intenção de identificar e descrever a relação entre boas práticas de Direitos Humanos e postura interdisciplinar". As entrevistas se darão com o objetivo

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados as informações básicas do Projeto; modelo de TCLE devidamente elaborado; Anuência da Secretaria Municipal da Educação; Termo de compromisso assinado; Cronograma de atividades; Folha de rosto devidamente assinada; Projeto na íntegra. Não foi apresentado um roteiro de observação, contudo julgamos desnecessário essa apresentação, uma vez que os objetivos da observação foram apresentados a contento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Depois de analisados os documentos, somos de parecer FAVORÁVEL à aprovação deste protocolo de pesquisa, salvo melhor juízo deste Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.504.091

de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para Abril/2019 .

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1051079.pdf	15/12/2017 15:27:08		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLACAO_DA_INSTITUICAO.pdf	15/12/2017 14:08:14	MARIA MARTA DA SILVA LOPES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	15/12/2017 14:05:35	MARIA MARTA DA SILVA LOPES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	15/12/2017 14:01:17	MARIA MARTA DA SILVA LOPES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MMSL.pdf	14/12/2017 13:45:13	MARIA MARTA DA SILVA LOPES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	MARIA_MARTA.pdf	14/12/2017 13:42:21	MARIA MARTA DA SILVA LOPES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	14/12/2017 13:38:34	MARIA MARTA DA SILVA LOPES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 21 de Fevereiro de 2018

Assinado por:

Geisa Mozzer
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12*, e suas complementares, como pesquisador(a) responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado “Interdisciplinaridade dos Direitos Humanos: um olhar sobre a prática docente na Educação Básica da Rede Municipal de Goiânia”. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: 15 / 12 / 2017

<i>Nome do(a) Pesquisador(a)</i>	<i>Assinatura Manuscrita ou Digital</i>
1. Maria Marta da Silva Lopes	<i>Maria Marta da Silva Lopes</i>
2. Cerise de Castro Campos	<i>Cerise de Castro Campos</i>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Interdisciplinaridade dos Direitos Humanos: um olhar sobre a prática docente na Educação Básica da Rede Municipal de Goiânia”. Meu nome é Maria Marta da Silva Lopes, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é ensino interdisciplinar de Direitos Humanos na Educação Básica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail <mariamarta1975@hotmail.com> e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, por meio do seguinte contato telefônico: (62)3282-0691, ou ainda por mensagem de Whatsapp pelo telefone: (62)98540-1221. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1.1 Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Título: Interdisciplinaridade dos Direitos Humanos: um olhar sobre a prática docente na Educação Básica da Rede Municipal de Goiânia.

Pesquisadora responsável: Maria Marta da Silva Lopes

Orientadora: Professora Dra. Cerise de Castro Campos

Esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar aspectos da interdisciplinaridade na prática docente, ao ensinar Direitos Humanos na educação básica da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. A pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar o trabalho pedagógico a fim de ressaltar o que se tem feito em termos de ensino interdisciplinar dos direitos humanos na educação básica e problematizar o que pode ser melhorado em favor da ressignificação do conceito de ensino e aprendizagem. Enquanto resultados pretende-se apresentar as boas práticas de Direitos Humanos presentes no ensino fundamental e sua relação com a postura Interdisciplinar do educador. Sua participação neste estudo se dará de forma voluntária, e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Para a realização desta entrevista será necessária a obtenção de registros de imagem e som de nossa conversa, sendo necessário que você me conceda o uso de sua imagem/voz/opinião rubricando dentro do parêntese a proposição escolhida:

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

É garantido nesta pesquisa o sigilo de seus dados pessoais na divulgação dos resultados da pesquisa. Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação, todavia, se necessário, as ligações telefônicas à pesquisadora podem ser feitas a cobrar. Durante a realização desta entrevista existe a possibilidade de desconforto emocional de sua parte e de danos como constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar, sinta-se a vontade para não responder as questões nestas condições. Todavia sua participação trará benefícios para os estudos acadêmicos na área de ensino interdisciplinar dos Direitos Humanos no Ensino Fundamental, bem como para a reflexão acerca do modo como se tem trabalhado a interdisciplinaridade e os Direitos Humanos nessa etapa do ensino. A qualquer momento você tem a liberdade de se recusar a participar e retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Os resultados obtidos neste estudo serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não sob a forma da dissertação de mestrado, artigos científicos, banners e apresentações orais em eventos científicos, bem como devolutiva à Secretaria de Educação do Município de Goiânia. Você tem o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa. Todos os dados referentes a entrevistas desta pesquisa (virtuais e impressos) serão arquivados por um período de cinco anos, após esse prazo serão incinerados.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Interdisciplinaridade dos Direitos Humanos: um olhar sobre a prática docente na Educação Básica da Rede Municipal de Goiânia”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável Maria Marta da Silva Lopes sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA

Dados de Identificação do entrevistado

Data e local de nascimento:

De que Raça se considera:

Formação:

Função:

Carga horária de trabalho semanal:

Há quanto tempo é educador:

Questões norteadoras

Professor (a), uma curiosidade, como se tornou educador(a)? Porque escolheu essa profissão? Você fez/faz outros cursos além da graduação na área da educação? Algum curso de capacitação?

Professor (a), você participa dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação?

Pode citar algum que te chamou mais atenção?

Você considera que as ações propostas são aplicáveis em sala de aula? De que forma?

➤ Planejamento

Como é o planejamento da escola?

Participa da construção da Proposta Político Pedagógica da escola?

A PPP orienta o trabalho com projetos?

Qual sua opinião sobre essa proposta de trabalho com projetos?

As diretrizes da Educação Municipal prevê planejamento coletivo mensal?

Você considera que esse planejamento contribui para suas aulas? De que forma?

Suas aulas são planejadas em conjunto com outros colegas ou individualmente?

➤ Aula/educandos

Professor (a), como você organiza sua aula?

Como é a participação dos educandos nas suas aulas?

E no início do ano, você expõe para os educandos o modo como vai trabalhar durante o ano?

Os educandos participam na organização do espaço para a convivência em grupo durante o ano?

Por exemplo:

Você faz mapa de sala? Os educandos podem escolher onde se sentam na aula?

Constrói combinados? Os educandos participam na escolha dos combinados? Como?

Você pode me dar exemplos de alguns combinados que foram construídos junto com a turma?

Se durante sua aula um educando manifestar interesse em saber sobre, por exemplo, uma notícia da atualidade que viu na TV ou nas redes sociais, ou até mesmo uma cena de novela, como você resolve essa situação?

Você pede para os educandos trazerem curiosidades de casa, tipo recortes de jornal, revistas, ou assuntos do interesse deles para ser discutido em sala?

➤ Relacionamento

Como você lida com os conflitos entre os educandos em sala de aula?

(brigas, discussões, preconceito.... agressão...)

Você pode me dar um exemplo ou relatar uma situação?

Quando você se vê numa situação de conflito entre os educandos, em que percebe discriminação com relação à cor da pele, sexo, nível de aprendizagem, qual é a sua atitude?

Você já presenciou atitude de Bullying entre os educandos? Como reagiu?

Desenvolveu alguma atividade para mudar essa atitude? Pode me dizer como fez?

Se durante a aula um educando se levanta e agride o colega, o que você faz? E se isso acontecer fora da sala, mas na sua presença, como reage?

Quando percebe que um educando apresenta maior dificuldade e que os colegas zombam dele porque, ainda, não aprendeu a ler, por exemplo, como você resolve essa situação?

Como você discute a questão das diferenças entre os seres humanos na aula? Pode me dar alguns exemplos?

➤ Direitos e Deveres

Como você trabalha cidadania com os educandos?

De toda nossa conversa sobre o planejamento, as aulas e o cotidiano da escola, em sua opinião no que isto se relaciona com Direitos Humanos?

➤ Em relação à forma como trabalha com os educandos

Você identifica em suas práticas pedagógicas a interdisciplinaridade? Pode me trazer exemplos.

Você gostaria de descrever alguma prática pedagógica sua que considera de sucesso, interessante que ainda não comentamos?