

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**NELCI TEREZINHA OSOWSKI**

**DIREITOS HUMANOS E DESIGUALDADES ESCOLARES: UMA PROPOSTA DE  
REFERENTES DE AÇÃO DOCENTE**

**CURITIBA**

**2016**

**NELCI TEREZINHA OSOWSKI**

**DIREITOS HUMANOS E DESIGUALDADES ESCOLARES: UMA PROPOSTA DE  
REFERENTES DE AÇÃO DOCENTE**

Artigo apresentado como requisito parcial à conclusão do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador (a): Prof(a) Dr(a). Maria do Rosário Figueiredo Tripodi.

**CURITIBA**

**2016**

## **Direitos humanos e desigualdades escolares: uma proposta de referentes de ação docente**

Nelci Terezinha Osowski

### **RESUMO**

O estudo apresentado neste artigo teve por objetivo a tentativa de construção de referentes de ação docente que pudessem contribuir para a formação inicial ou continuada de professores da educação básica, na temática específica de direitos humanos. A proposta e o suporte vieram da contribuição de professores cursistas da Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social, no âmbito da realização de atividade integrante do curso sobre concepções de direitos humanos de docentes da educação básica. Esse trabalho parte da premissa já apontada pela crítica (GATTI, 2016) que determinados tipos de conhecimento são vitais ao exercício e profissionalização docente e podem reverter em qualidade educacional. Acredita-se, nesse sentido, que a concepção teórica que se tenha acerca do que seja direitos humanos pode ter efeito positivo sobre as desigualdades escolares, na medida que os docentes poderão nortear suas práticas a partir desses conceitos. A base de construção de tais referentes deu-se por meio da interface das discussões propostas pela literatura sobre concepções de direitos humanos e desigualdades educacionais.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Ação Docente.

### **1 INTRODUÇÃO**

Historicamente, o Brasil é marcado por várias formas de desigualdades que foram sendo produzidas ao longo dos tempos. Uma dessas formas, talvez a primeira, é a desigualdade territorial. Chama-se território um espaço ocupado e dominado atrelado ao poder em diversas áreas, físicas ou políticas, vinculado ao poder público, estatal e de grandes corporações que se entrelaçam entre si. (ANDRADE, 1996).

Haja vista as dimensões continentais do Brasil, com disponibilidade diferente de recursos - materiais, financeiros, humanos e institucionais, nas diversas regiões

brasileiras, as políticas públicas ofertadas também se diferem no sentido de acesso e implementação. No Brasil continental, temos uma infinidade de municípios periféricos com pouca arrecadação tributária e quase nada de investimento em políticas de bem-estar social, e que pode ser notado no caso da educação.

Ao analisar o caso educacional, Oliveira (2010, p. 3) afirma que a desigualdade inter e intrarregional é decorrente da assimetria entre as condições econômicas dos entes federados e a distribuição de competências previstas constitucionalmente, cabendo a cada ente federado analisar e realizar o provimento da educação para a população. Com isso, o resultado se diferencia nas condições de oferta e qualidade do ensino. Afinal, a capacidade de arrecadação tributária vai incidir sobre a possibilidade de melhores salários para os profissionais, melhor infraestrutura das escolas, melhores condições físicas e também culturais para os alunos.

Na discussão sobre a construção das desigualdades, o autor Göran Therborn (2010) em seu artigo "Os Campos de Extermínio da Desigualdade", apresenta três formas principais de discernir diferença e desigualdade. Segundo ele, a diferença pode ser considerada horizontal já que as estruturas e os estruturados devem permanecer lado a lado sem sobreposição dos mesmos. Já a desigualdade "é sempre vertical", pois a sobreposição e/ou empoleiramento é resultado de mérito. Em seguida, ele afirma que a "diferença" é resultado de escolhas ou rótulos dentro de uma sociedade, enquanto a "desigualdade" é algo imposto que denigre os seres humanos. Segundo Therborn (2010), para uma diferença torna-se uma desigualdade ela deve também ser extingüível.

Quanto aos tipos de desigualdade presente na sociedade, Göran Therborn (2010), explicita que há três tipos fundamentais de desigualdades que deterioram a vida humana, além de destruir a sociedade. A desigualdade vital diz respeito à saúde e morte e é gerada pela baixa expectativa de vida, tendo como principal fator trabalhos insalubres em diversos setores da economia, abarcando trabalhadores de posição social inferiores. A desigualdade existencial, de sua vez, significa a negação de (igual) reconhecimento e respeito, compreendendo o cerceamento de liberdade em espaços públicos bem como o desprezo de grupos étnicos estigmatizados, norteados por uma condição rebaixada. A desigualdade material, segundo ele, relaciona-se à disponibilidade de recursos financeiros que cada indivíduo tem dentro da sociedade, podendo, nesse ponto, se discutir dois vieses extremamente

importantes que permeiam a desigualdade material. De um lado, a desigualdade de acesso à educação, quanto maior o recurso financeiro, maior o capital social. Do outro, é a desigualdade de recompensa, ou seja, a desigualdade de oportunidades refletidas em riquezas obtidas por distribuição de rendas extremamente altas que se perpetuam por gerações e gerações.

Do entrelace dos três tipos de desigualdade decorre trajetórias variadas em tempos distintos, porém há necessidade da explanação, pois as consequências permeiam de maneira direta a construção do ser humano e as produções da desigualdade.

Therborn (2010) afirma que as desigualdades são produzidas de quatro formas básicas. A primeira é o distanciamento, a desigualdade mais sutil, sendo o principal caminho de aumento da desigualdade e a forma mais árdua de ser combatida moralmente e politicamente. Há dois pontos que permeiam a questão do distanciamento, o encurtamento das distâncias no sentido territorial, devido ao avanço tecnológico, tanto na questão de contanto pessoal como no virtual, e o alargamento das distâncias vitais e de renda que se mostram mais presentes tanto em escala local quanto global, entrelaçando a renda com a expectativa de vida dos mais pobres com os mais ricos. A renda e a expectativa de vida andam em via única, um dos exemplos é o Reino Unido que em 1980 até 2000 a porcentagem dos mais ricos aumentou de 0,1% para 12,5%, respectivamente. Assim acontece com a expectativa de vida que a cada ano, desde 1980, o distanciamento cresce 0,15 entre ricos e pobres.

O distanciamento é, para o autor, muito raramente, produto do trabalho extremamente intenso ou mérito singular; "ele resulta sobretudo de janelas de oportunidades e redes de contato ou, inversamente, de desvantagens predeterminadas e isolamento social" (THERBORN, 2010, p. 151), a produção e ascensão de economias dos países desenvolvidos tem como precursor os produtos econômicos e sociais de diversos países que até hoje são explorados para manter a riqueza dos colonizadores (THERBORN, 2010).

Há uma leve desobstrução de caminhos trilhados nos últimos cinquenta anos no mundo, em relação a exclusão. Contudo ainda, temos a desigualdade de gêneros nas questões de ascensão profissional; o racismo tornou-se mais visível e talvez mais fácil de ser enfrentado; nas questões políticas, as mulheres, negros e índios chegam a cargos de chefias nacionais, reconhecendo direitos igualitários

diante da exclusão. Porém, "a exclusão permanece sendo um dos aspectos central do mundo, cada um com direitos específicos apenas para os seus cidadãos" (THERBORN, 2010, p. 149).

A desigualdade da hierarquia, segunda categoria tratada pelo autor, constitui o posicionamento do indivíduo dentro de uma pirâmide social.

mediante a alocação desigual de reconhecimento e respeito, a existência de diferentes graus de liberdade de agir e os efeitos das hierarquias de auto-respeito e autoconfiança, as hierarquias de status social parecem ser uma importante razão subjacente para as desigualdades persistentes de saúde e expectativa de vida. (THERBORN, 2010, p. 149).

Essa organização social deixa clara que a sobrevida social e mental é maior daqueles que estão no ápice da pirâmide, restando aos que estão embaixo uma subvida.

A desigualdade da exploração, por sua vez, reforça ainda mais a supremacia do ápice da pirâmide social e "aos que não estão convencidos da teoria da valor-trabalho, é difícil dizer quanta desigualdade econômica é devida à exploração capitalista" (THERBORN, 2010, p.148), integrando os trabalhos mais degradantes para a saúde, gerando assim, baixa expectativa de vida. Como exemplo, temos a exploração no Reino Unido e Estados Unidos em que a disparidade entre pobres e ricos aumenta cada ano e a mão-de-obra imigrante barata cria um mercado de trabalho polarizado, incluindo o retorno de uma classe dos empregados domésticos, ou classe de serviços, que serve à chamada classe criativa (THERBORN, 2010).

No caso do Brasil, fazendo uma análise sobre as desigualdades, produções e retrocessos, temos alguns pontos relevantes trazidos pela autora Marta Arretche (2015), em seu texto 'Trajetórias das desigualdades no Brasil: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos'.

Um deles é que democracia em países com a economia avançada, ao contrário do que se esperava, gerou crescimento da pobreza; já no Brasil, com o início da redemocratização na década de 80, e o direito ao voto ampliado para os maiores de 16 anos e analfabetos, bem como o comparecimento eleitoral alto, que chega a 80%, entre os países presidencialista como a França, a desigualdade se reduziu em inúmeros campos, como: o acesso ao ensino fundamental, o aumento de renda, à energia elétrica e a coleta de lixo tornaram-se praticamente universais, o acesso a serviços básicos aumentou, as desigualdades nas condições de vida nas

diferentes regiões brasileiras diminuíram, aumentou a escolarização dos indivíduos do campo, cresceu a participação na política em todas as esferas.

Observa-se, porém, que os produtos sociais produzidos pela democracia não são igualitários entre regiões. O caso da região Sudeste que concentra o maior Produto Interno Bruto-PIB do Brasil, contrapondo a região Nordeste, o reflexo é uma infraestrutura melhor, possibilitando maior ascensão a serviços básicos, aumentando as oportunidades na diminuição das desigualdades (ARRETCHE, 2015).

A política do salário mínimo e os produtos sociais gerados sob a democracia no Brasil, expõe uma diminuição sensível da desigualdade em linhas gerais, contudo, a democracia não foi condição efetiva para diminuir a desigualdade de renda por cor e gênero, perpetuando a desigualdade de hierarquia e restringindo o acesso a serviços básicos.

Embora seja possível afirmar, com Arretche (2015), que o Brasil vem reduzindo a sua trajetória de desigualdades, o caso da educação ainda está para ser melhor explicado, pois a literatura tem mostrado que há inúmeras formas de desigualdades que têm perpassado o campo educacional.

Nesse sentido, o artigo procura analisar a questão da desigualdade intraescolar na educação básica, ou seja, formas de distribuição desigual de tratamento e distribuição de bens educacionais “no chão da escola”, relacionando-a à questão dos Direitos Humanos. O estudo apresentado neste artigo teve por objetivo a tentativa de se pensar referentes de ação docente alicerçados na concepção de direitos humanos. Acredita-se que uma sólida concepção acerca do que seja direitos humanos, por parte dos docentes, pode contribuir para reduzir as desigualdades intraescolares, na medida em que suas ações em sala de aula podem ser efetivadas a partir do reconhecimento do direito do Outro, no caso do aluno, à expressão, à liberdade, ao respeito às diferenças sociais, pessoais e, também, de ritmos de aprendizagem. A busca de construção de tais referentes de ação docente se deu a partir nasceu analisam-se relatórios produzidos por professores que atuam na educação básica. Tais produções inserem-se no âmbito de um curso de especialização do qual fizeram parte os professores e que tinha como uma das atividades propostas a organização de um debate ou roda de conversa sobre a temática dos Direitos Humanos. Ao debate se seguiu a produção escrita de um texto, pelos docentes, no qual deveriam explicitar concepções de direitos humanos. Partiu-se da hipótese de que a concepção de direitos humanos

explicitada nesse material poderia ser tomada como um indicador de como a prática do professor, em sala de aula, se efetivaria e se, portanto, haveria algum modo de essa prática ter algum efeito sobre as desigualdades intraescolares. De modo a discutir o percurso da pesquisa, bem como os seus resultados, o texto será organizado, além dessa introdução, em outras três partes. A primeira cuidará de fazer uma revisão da literatura em torno da temática das desigualdades educacionais no Brasil e como elas têm se manifestado, bem como uma breve exposição da literatura sobre direitos humanos. Em seguida, o texto discutirá a metodologia utilizada na pesquisa para, em seguida, apresentar a análise empreendida nos textos dos professores. Por fim, o artigo encerra-se com a apresentação das conclusões.

## **2 DIREITOS HUMANOS: UMA BREVE DISCUSSÃO**

Os Direitos Humanos constituem-se em uma expressão utilizada para referenciar princípios universais que podem ser adaptados por todas as culturas, que são considerados fundamentais, conferidos aos cidadãos e, sobretudo, respaldados juridicamente, não podendo, assim, serem renunciados ou negligenciados. Os Direitos Humanos fundamentais estão relacionados à sobrevivência do ser humano e pautados no direito a se ter uma família, saúde, alimentação, liberdade, orientação sexual, lazer, educação, trabalho, vida, entre outros. Historicamente, os direitos humanos são resultado de inúmeras lutas e dilaceramentos moral e físico de indivíduos e sociedades, posteriormente reconhecidos mundialmente e projetados para todos os contextos sociais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi proposta em 1948, pós Segunda Guerra Mundial, pela reunião do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, e que traz, no seu art. 55, suas razões de existência:

Com o fim de criar condições de estabilidade e bem-estar, necessárias às relações pacíficas e amistosas entre as Nações, baseadas no respeito do princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, as Nações Unidas promoverão: a) a elevação dos níveis de vida, o pleno emprego e condições de progresso e desenvolvimento econômico e social; b) a solução dos problemas internacionais econômicos, sociais, de saúde e conexos, bem como a cooperação internacional, de carácter cultural e educacional; c) o respeito universal e efetivo dos direitos do homem e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.

(DUDH, 1948)

O desdobramento da DUDH foca direitos específicos de camadas sociais e o combate a determinadas violações de direitos, como: violência infantil, idosos, mulheres, pessoas com deficiências, gênero, raça, cor entre outras e enfatiza que “todos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, também todos, são beneficiados de razão e consciência devendo agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (DUDH, 1948).

A construção dos Direitos Humanos está alicerçada em duas concepções: a de Direito Natural e de Direito Histórico. O direito natural pode ser definido como direitos que independem da vontade, ou seja, são inerentes ao ser humano. Eles são universais porque não está posto somente a um membro de um Estado, ou seja, dizem respeito exclusivamente a toda pessoa humana, e são naturais, também, porque existem antes de qualquer lei (BENEVIDES, 2012).

Já os direitos históricos consistem na construção dos direitos humanos atrelados a um processo de construção e conquista permanentes de outros direitos, para legitimar a dignidade humana. Norberto Bobbio (1998) ressalta que os direitos humanos não nascem todos de uma vez, nem se tornam imutáveis, mas são criados para atender as necessidades dos indivíduos:

Do ponto de vista teórico, sempre defendi – e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos – que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (BOBBIO, 1998, p. 5).

Autores como Tosi (2004) e Mendonça (2013) afirmam que podem ser identificadas quatro gerações de direitos humanos, cada qual com suas finalidades, conquistas e evoluções. A primeira geração corresponde aos direitos civis que dizem respeito ao direito à vida, igualdade diante da lei, propriedade, à livre expressão, segurança, reunião e associação e liberdade de ir e vir. Esses são chamados de direitos negativos porque proíbe que o Estado cometa excessos. A segunda geração se refere aos direitos políticos e que tem no seu cerne a liberdade, a garantia do sufrágio universal a membros de comunidades, bem como o direito a formação de partidos políticos e plebiscito; chamados também de direitos positivos. Já a terceira geração vincula-se aos direitos econômicos, sociais e culturais e busca garantir o

bem-estar social, de responsabilidade do Estado e voltados a trabalhadores e excluídos da esfera produtiva. A quarta e última geração, também conhecida como direito de solidariedade corresponde ao meio ambiente, ao desenvolvimento, à paz e à autodeterminação dos povos; chamados, ainda, de direitos internacionais (MENDONÇA, 2013).

A primeira Conferência de Direitos Humanos foi realizada no ano de 1968, em Teerã, capital do Irã, e, a partir dela, firmou-se um documento reconhecendo-se a inalienabilidade e a inviolabilidade dos direitos humanos e fomentou discussões sobre a falta de acesso à Educação, assim como a discriminação de gênero (MENDONÇA, 2013).

Em 1993, ocorreu a Conferência de Viena que buscou concretizar discussões por meio de um documento que propunha programas de proteção aos direitos humanos. As pautas assumidas pelas Nações Unidas foram: a) a universalidade dos direitos humanos; b) a legitimidade do sistema internacional de proteção aos direitos humanos; c) o direito ao desenvolvimento; d) o direito à autodeterminação; e) o estabelecimento da inter-relação entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos. A partir dessa Conferência, o governo federal brasileiro lançou, em maio de 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) para sugerir políticas públicas que orientassem a proteção e promoção dos direitos humanos.

Buscava-se reconhecer, àquela altura, que o processo de descoberta e colonização do Brasil se fez sobre um cenário de desconstrução de Direitos Humanos, pois quatro séculos de escravidão construíram desigualdades sociais significativas (MENDONÇA, 2013).

A dizimação e a escravização de incontáveis etnias indígenas, assim como os milhares de africanos vindo como escravos para o território brasileiro, reforça as marcas das desigualdades sociais vivenciadas em nossa atual realidade. A consciência de transformação para um futuro além de nosso continente está no “direito à vida, a uma vida digna e a ter razões para viver, está na raiz da Educação em Direitos Humanos e que deve ser defendido e promovido para todas as pessoas, assim como para todos os grupos sociais e culturais.” (CANDAU, 2001, p. 35).

Em seu artigo “Cidadania e Direitos Humanos”, Maria Victória de Mesquita Benevides Soares (2012) chama a atenção para a necessidade de se diferenciar os conceitos de cidadania e direitos humanos, pois, segundo ela, a construção da

cidadania depende de questões intrínsecas da cultura de cada país, já a construção dos direitos humanos abarca todas as possibilidades dos cidadãos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, está apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos. No ano de 2009, a Educação em Direitos Humanos (EDH) torna-se concreta com a aprovação do Programa Nacional de Direitos Humanos 3 – PNDH-3, e que na sua terceira versão consolida os direitos humanos como política pública.

O Conselho Nacional de Educação, por sua vez, reconheceu a importância do tema dos Direitos Humanos, bem como da sua abrangência, e a necessidade de sua inserção em documentos como as Diretrizes Nacionais da Educação.

Assim, no Projeto Político Pedagógico (PPP) de escolas públicas, deve constar ações pedagógicas que inibam a violação desses direitos. A introdução de temas que perpassam os direitos humanos no PPP tem como intuito contribuir para o desenvolvimento de uma consciência de que os estudantes são sujeitos de direitos, o que permitiria, teoricamente, a formação de indivíduos críticos e conscientes, tanto na esfera política, como social.

### **3 DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL**

Como já discutido anteriormente, o Brasil é um país marcado por desigualdades. Tem-se, como ponto inicial, uma desigualdade territorial que leva a outras formas de desigualdades como econômicas e sociais. O bem social que é a educação não fugiu a essa regra.

Ao tratar de desigualdades no campo educacional, Oliveira e Araújo (2005) apresentam três de suas dimensões: o acesso, a permanência e a qualidade do ensino no Brasil.

A primeira delas, a desigualdade de acesso, contraria o preceito constitucional da educação como direito para todos, conforme garantido na Constituição de 1988 em seu artigo 205. Para os autores, a luta da sociedade na década de 1980 se caracterizou pela ampliação quantitativa de escolas, visando oportunidades de acesso igualitárias a todos. O que se constatou foi o número insuficiente de vagas para atender à demanda de todas as classes sociais, pois a

escola era destinada aos interesses e expectativas de uma minoria abastada. Algumas políticas para corrigir essa desigualdade de acesso foram adotadas, com a democratização do acesso à educação e a obrigatoriedade legal envolvida na questão. Vencida essa primeira desigualdade, pois se chega em 2016 com quase a universalização das matrículas na faixa etária de 06 a 14, segundo dados do INEP, a segunda batalha estava ligada à redução da desigualdade de permanência. Isto é, os alunos adentravam a educação obrigatória, mas não conseguiu concluir com sucesso, pois havia um número assustador de reprovações o que levava à evasão escolar (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005).

Segundo Oliveira e Araújo (2005), de cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovadas e duas evadiam, o que evidencia um caráter altamente seletivo da escola brasileira, já quase no final do séc. XX.

De modo a lidar e melhorar os níveis de reprovação, dentro do sistema escolar, foi implementada, na década de 1990, no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a possibilidade da adoção de ciclos de escolarização, ao invés de seriação, além de políticas para correção de fluxo como promoção automática do aluno e aceleração de aprendizagem de alunos em defasagem ano/série.

Oliveira e Araújo (2005) concluem que embora a questão do acesso e da permanência estejam quase resolvidos, uma desigualdade que toma o centro das atenções tem sido a desigualdade de qualidade, ou seja, dentro do sistema, tem-se encontrado escolas com nível considerado satisfatório de desempenho, medido por meio de provas em larga escala, de rendimento de aluno, e uma outra maioria com níveis inaceitáveis de rendimento.

Essa diferença de conhecimento adquirido entre grupos de alunos dentro de um mesmo sistema escolar, público e obrigatório, levou Libâneo (2011) a afirmar que há, na escola brasileira, uma dualidade perversa que é uma escola de conhecimentos para ricos e outra de acolhimento social para pobres.

Para as classes mais empobrecidas, segundo Libâneo (2011), cria-se uma nova escola, assistencialista, como finalidade última apenas acolher o filho do trabalhador que precisa estar em um local seguro, enquanto os pais trabalham, além de garantir certo número de refeições. Para o autor, esse modelo de escola é resultado de uma visão economicista do Banco Mundial, que reduz:

a) educação para todos, para educação dos mais pobres; b) necessidades básicas, para necessidades mínimas; c) atenção à aprendizagem, para a melhoria e avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar)” (LIBÂNEO, 2011, p. 29).

Nesse sentido, as mudanças nas políticas públicas passam a ser norteadas por políticas econômicas que reduzem as formas de conhecimentos mais elaborados para ideias mais simplistas, ligadas à vivência e sobrevivência mínima. Em síntese, o autor conclui que “a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento” (LIBÂNEO, 2011, p.18).

Partindo de outra perspectiva de discussão de desigualdades educacionais, Marcel Crahay (2002) elenca três ideologias de igualdade que vem acompanhando a educação básica: igualdade de oportunidades, igualdade de tratamento e igualdade de conhecimento adquirido.

A igualdade de oportunidades defende a ideia de que as pessoas têm talentos naturais, por isso, as desigualdades devem ser aceitas, pois são obras da natureza. Assim, aqueles que possuem maiores talentos individuais devolverão maiores bens à sociedade. Assim, a escola deve cumprir a função de oferecer um ensino conforme as habilidades de cada estudante, de acordo com os seus dons, seus talentos naturais. Nessa vertente, a redução das desigualdades tende a não ocorrer, pois a escola destinará mais aos melhores.

A segunda dimensão é a da igualdade de tratamento. Uma prática escolar ou uma política educativa pautada na igualdade de tratamento visa a uma escola que ofereça uma mesma igualdade de tratamento e de ensino para todos, independente a posição inicial de cada aluno, independente das suas experiências pregressas (CRAHAY, 2002).

Ora, se não há diferenciação de insumos humanos e materiais nas escolas públicas, mas uma neutralidade e imparcialidade do Estado em ofertar os mesmos recursos, há então, um não reconhecimento que os indivíduos são diferentes e vêm de percursos diferenciados, afinal, quando se considera que todos têm os mesmos direitos, o Estado “mostra-se indiferente às desigualdades iniciais e apenas consegue, em definitivo, legitimar as capacidades desiguais construídas anteriormente no meio familiar” (CRAHAY, 2002, p.71). A escola corrobora com a

construção da desigualdade de tratamento quando, por exemplo, iguala os sistemas de avaliações com formas iguais, para alunos diferentes.

A terceira ideologia de igualdade é denominada por Crahay (2002) ideologia de igualdade de conhecimento e que segundo o autor é o único que possui um princípio de justiça adequado à educação básica obrigatória. A ideologia de conhecimentos adquiridos parte da premissa que todos são capazes de aprender. Essa constatação vem, segundo Crahay (2002), de pesquisas desenvolvidas pela Pedagogia do Domínio do Conhecimento (PDC), que postula o domínio de uma competência é atingido pelo aluno com duas variantes, às oportunidades educativas disponíveis, e o tempo aliado ao acompanhamento para nortear às necessidades do aluno, pois, cada qual tem seu tempo para desenvolver suas características cognitivas e afetivas desde o início da aprendizagem (CRAHAY, 2002).

A PDC leva a repensar os conceitos difundidos outrora, em que era muito tranquilo aceitar à desigualdade relacionadas aos dons hereditário, acatando o conservadorismo das desigualdades. O que a ciência mostra é que todos têm as mesmas potencialidades de aprendizagem, independe da herança social, mas da construção dos saberes, das experiências, dos estímulos ofertados na escola onde se estuda.

O tempo na questão de aprendizagem é algo primordial pois “o grau de aprendizagem atingido por um indivíduo é determinado pela relação entre o tempo que se consagra à aprendizagem e o tempo que lhe é necessário para dominar à competência em questão.”(CRAHAY, 2002, p.75). Isso causa um embate na escola tradicional, na qual o normal é o aluno se adequar ao tempo da escola e todos buscarem adquirir desempenhos iguais no final de cada período. Com a PDC o que se articula é a variação entre o tempo consagrado à aprendizagem e o tempo necessário à aprendizagem (CRAHAY, 2002).

Nessa ideologia, segundo Crahay (2002), entende-se vital o desenvolvimento de práticas docentes diferenciadas, que serve como base para dificuldade de aprendizagem, além da convicção da necessidade de o professor desenvolver didáticas adequadas para superar os problemas, além de se adotar formas de atendimento de alunos desfavorecidos, beneficiando-os com insumos materiais e humanos.

As desigualdades de conhecimento estão postas desde o início das décadas de 60 e 70, quando o acesso foi ampliado para todas as classes sociais, em países

européus. O acesso à educação não reduziu às desigualdades sociais entendida como as desigualdades de conhecimento. Sampaio e Oliveira (2015), reportando-se a Bourdieu (2007), afirmam que “o êxito escolar das crianças é fortemente influenciado pela condição socioeconômica de sua família, porque o sistema escolar requer o domínio prévio de alguns códigos que estão mais próximos do código das elites” ( Sampaio e Oliveira, 2015, p. 522) logo, quanto mais longe do código da escola, que é o reflexo dos códigos da elite, maiores serão os entraves enfrentados pelo aluno das classes menos abastadas, para obter sucesso escolar. Um dos caminhos que apontam para as desigualdades do conhecimento são os indicadores de desempenho de aluno, em testes padronizados, como a Prova Brasil, que junto com o fluxo, compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). É possível encontrar escolas que estão longe de atingirem um patamar mínimo estipulado pelo governo central, enquanto outras já alcançaram o necessário estipulado para 2021 (SAMPAIO e OLIVEIRA, 2015).

Atenta a essas desigualdades de conhecimentos e buscando estratégias para que elas sejam amenizadas, é que o Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabelece estratégias para que se crie o mínimo de conhecimento para todos, assim:

7.2) assegurar que: [...] b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável; (BRASIL, 2014).

Contudo, se de um lado, está colocado explicitamente o que se busca alcançar ao final do PNE, falta clareza na definição do que poderia ser o mínimo de conhecimento assegurado para todos os estudantes. O que pode levar a grupos de interesse a disputar a definição do que seja “qualidade” em educação.

De todo modo, quando a questão se refere a ensino, a “qualidade” está fortemente relacionada à docência, àquilo que o professor faz em sala e como o faz. Tendo isso em vista, o “fazer” docente, a seção seguinte cuidará da proposta de se criar referentes de ação docente, no âmbito da discussão de direitos humanos.

#### **4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO**

A criação dos critérios docentes em direitos humanos nasceu a partir de uma proposta de atividade do curso de especialização, Educação, Pobreza e Desigualdade Social da Universidade Federal do Paraná.

A atividade consistia na organização de um debate ou roda de conversa, no espaço escolar, sobre Direitos Humanos com o corpo docente de uma escola. Como modo a fomentar o debate, foram utilizadas imagens do fotógrafo Sebastião Salgado e fotografias do cotidiano do município, neste caso, de Curitiba, ressaltando as ausências de direitos humanos.

Durante o processo de escuta, escrita, indagações e múltiplos olhares, percebeu-se que os participantes tinham dúvidas ou mesmo construções enviesadas do que são direitos humanos. A partir dessa percepção, levantou-se a necessidade de pensar critérios de direitos humanos para o espaço escolar, a fim de contribuir com professores em relação ao assunto. A criação dos referentes em direitos humanos se deu pela escuta do corpo docente e a partir dos “Referentes e critérios para à ação docente” de Bernadete Gatti (2016).

#### **5 REFERENTES DE AÇÃO DOCENTE: UMA PROPOSTA**

Para ensinar, é preciso dominar uma série de habilidades, didáticas e metodológicas; mas, sem dúvida, ter conhecimento sobre aquilo que se ensina é essencial. A docência vem carregando, no decorrer dos tempos, saberes teóricos que, respaldados em práticas, exigem reflexões e adaptações em múltiplas realidades. Os padrões de formação e avaliação não têm dado conta, ao que parece, de determinar os caminhos a percorrer rumo a uma determinada direção, que leve ao sucesso no ensino. As políticas educacionais, por sua vez, podem organizar, direcionar, orientar, mas quem é o detentor do conhecimento e está defronte do empirismo diário é o professor.

Partindo da premissa de que determinados tipos de conhecimento constituem-se como mola mestra à prática docente, Bernadete Gatti (2016) buscou construir “padrões” de referência para ação docente, ou, nos termos preferidos da autora, “parâmetros categorias de ação docente” ou “referentes de ação docente”.

A autora esclarece que esses parâmetros ou referentes nada mais são do que critérios por meio dos quais se possa

compreender e ajuizar, em uma perspectiva eminentemente formativa, diferentes tipos de atividades que compõem e informam o trabalho de professores, e não instrumentos por meio dos quais determinar as formas como as atividades docentes deveriam ser executadas e fundamentadas. (GATTI, 2016, p.288).

Esses critérios têm como intento, de acordo com Gatti (2016), contribuir para a formação inicial ou continuada de professores que atuam na educação básica. O processo de construção se deu a partir de aportes trazidos por grupos de professores de diversos níveis escolares, coordenadores pedagógicos, professores de cursos de licenciaturas e grupos de discussão. A partir de diversas reuniões e discussões, foram organizadas três dimensões de referentes docente: conhecimento profissional do professor, prática profissional e engajamento profissional. Essas três dimensões constituem, na percepção da autora, três aspectos que devem nortear a ação docente.

A dimensão “Conhecimento Profissional do Professor” trata dos os inúmeros domínios que embasam a prática docente no espaço escolar. Entrelaçam-se conhecimentos da ciência, empírico, vivenciados com as práticas pedagógicas, adentrando em questões históricas, sociais, psicológicas, filosóficas e didáticas.

A segunda dimensão, “Prática profissional do professor”, abrange a relação professor-aluno, no que concerne ao desenvolvimento da aprendizagem. Sabendo que essa dimensão não se constitui somente pelo viés do professor, o aluno adensa, contribuindo para que a ação educativa não se construa apenas pelo olhar do professor.

A terceira dimensão, “Engajamento profissional do professor”, busca abraçar o envolvimento do docente com os afazeres pertinentes ao corpo escolar, perpassando-o por formações individuais e coletiva. Reforçam o desenvolvimento profissional, assim como de seus pares, para nutrir modos de superação de adversidades junto a comunidade escolar (GATTI,2016).

Tendo como parâmetro os critérios de ação docente criados por Gatti (2016), o presente trabalho teve como objetivo desenvolver referentes de ação docente para uma situação específica no fazer docente, que é a discussão de direitos humanos. Ou seja, buscou-se, aqui, construir critérios que possam auxiliar os professores em

sala de aula na discussão de direitos humanos, assim como na construção e/ou revisão da própria concepção que se tenha do que seja direitos humanos.

Conforme já foi dito em outro momento desse artigo, acredita-se que uma boa concepção do que seja direitos humanos pode levar a um posicionamento diferenciado do professor frente à diversidade de alunos que compõe a escola pública obrigatória e, assim, influenciar positivamente as práticas do professor.

Por acreditar que haja uma relação entre concepção de direitos humanos e redução de desigualdades educacionais, o movimento que se buscou acatar, ao construir os referentes de ação docente, foi colocar em diálogo a literatura que trata de direitos humanos, definindo-os, com aquela que cuida da questão da desigualdade intraescolar, via aquisição de conhecimento, desenvolvida, sobretudo, por Crahay (2002), à luz dos critérios de ação docente desenvolvidos por Gatti (2016).

A Figura 1 resume o processo de construção dos referentes, objeto desse trabalho.

Assim sendo, os referentes de ação docente com ênfase em direitos humanos foram estruturados em duas dimensões: Conhecimento profissional do professor sobre Direitos Humanos e Prática profissional do professor em Direitos Humanos, conforme se segue:

QUADRO 01

<b>DIMENSÃO 1: Conhecimento Profissional do Professor sobre Direitos Humanos</b>	
<p><b>Ementa:</b> Identificação do conhecimento com entrelaçamento da prática à vivência escolar em Direitos Humanos. Dimensionar o conhecimento profissional, atrelado ao conhecimento de Direitos Humanos. Balizar a prática com maior autonomia e consistência faz reconhecer as construções de saberes dentro de inúmeras realidades do corpo escolar. A presença do conhecimento nos professores ganha significados quando adentram nas realidades vividas pelos alunos. Se o SER é tocado, com conhecimentos e percepções, este reflete concretudes do vivenciado e é traduzido com conhecimentos ímpares, que permeando e ressignificando em realidades ímpares, abre possibilidades para transpor desigualdades entranhadas como certas, causando estranhamento do real. Adquirir diversos conhecimentos profissionais subsidia o conhecimento intraescolar, resultando em construções mútuas na comunidade escolar.</p>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>DETALHAMENTO</b>
1.1. Define objetivos delimitando conteúdos e aprendizagem em relação à sua área de conhecimento com a área de direitos humanos.	<p>Conhece os fundamentos históricos de construção de Direitos Humanos, teorias e práticas educacionais voltadas à construção e reconstrução de fundamentos da educação básica à realidade atual.</p> <p>Entrelaça sua área de conhecimento com Direitos Humanos e interliga os conteúdos de diversas formas, pautadas em diferentes teorias para diminuir formas de desigualdade intraescolar.</p> <p>Reconhece que Educação e Direitos Humanos adentram realidades sociais, culturais e psicológicas ímpares e interagem com perspectivas diferentes.</p>
1.2 Conhece à Proposta Política Pedagógica da escola	<p>Conhece de onde e qual realidade social que permeia a comunidade escolar para desenvolver o currículo.</p> <p>Reconhece a diferença entre proposta de ações de Direitos Humanos e adequação de procedimentos didáticos aos diferentes níveis de ensino.</p> <p>Compreende adequação e diferenciação de métodos de aprendizagem para diferentes públicos para construção dos conteúdos.</p>
1.3 Atualização, compartilhamento da formação profissional do docente	<p>Manter integrado com pesquisas desenvolvidas na área de Direitos Humanos. Participar de grupos de estudos, buscando socializar experiências educativas voltada à área escolar e Direitos Humanos, para ampliar possibilidades de combate a diversos tipos de desigualdades.</p> <p>Criar e apresentar ao corpo docente ideias, projetos, pautados na realidade dos alunos, para reduzir as desigualdades intraescolares, relacionando os Direitos Humanos.</p> <p>Reconhecer o Outro, como Ser, de Direitos Humanos, independente de seus credos, camada social, estereótipo, cor, lugar onde vive. Favorecendo diálogos constantes, promovendo autoconceito positivo para valorização do Ser Humano.</p>

FONTE: A autora (2016).

QUADRO 02

<b>DIMENSÃO 2: Prática Profissional do Professor</b>	
<p>Ementa: Exercício de reconhecimento do Outro (aluno) como ser único, com capacidades singulares e com demandas também singulares. Construir prática pedagógica pautado no reconhecimento da diferença, a partir de concepções pautadas por evidências científicas que todos os alunos são capazes de aprender articulado com ações de discriminação positiva.</p>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>DETALHAMENTO</b>
<p>2.1 Igualdade de oportunidades, no âmbito escolar.</p> <p>2.2 Resignificação da concepção de igualdade de tratamento, no âmbito escolar.</p>	<p>Conhece e trabalha metodologias visando a que todos os alunos façam parte do processo de aprendizagem. Elabora planos de aula e outras atividades levando em consideração os diferentes contextos sociais, sem descaracterização dos alunos e seus contextos.</p> <p>Considera as necessidades e habilidades de seus alunos, possibilitando-lhes o desenvolvimento de tais habilidades, com disponibilidade de aportes materiais e científicos, e quando necessário, uma disponibilidade de maior tempo para desenvolver de tais habilidades para aqueles que demandam mais tempo;</p> <p>Reconhece a escola, como espaço de ensino para todos, criando, assim, metodologias e didáticas voltadas à realidade da sala de aula, respeitando tempos diversos de aprendizagens;</p> <p>Valorização da cultura local com vistas a aprimorar o sentimento de pertencimento;</p> <p>Desenvolvimento de atividades, integradas ao currículo, que abordem e tencionem a formação da cultura brasileira a partir da contribuição de matrizes afro, indígena e de outros povos, de modo a contemplar todos os alunos da classe.</p>
<p>2.3. Igualdade de conhecimento, no âmbito da escola</p>	<p>Reconhecimento de que todos os alunos são capazes de aprender;</p> <p>Reconhecer que os tempos de aprendizagem são diferentes e demandam ritmos diferentes na explicação, produção de exemplos usados em sala de aula;</p> <p>Compreender os níveis de dificuldade e aprofundamento dos conhecimentos, associados às questões sociais que permeiam às realidades e ao tempo que cada aluno tem, para perpassar todo o conteúdo, relacionando-o com outras disciplinas;</p> <p>Buscar alternativas de verificação de assimilação de conteúdos, como a autoavaliação, como forma de criar autonomia e responsabilidade da assimilação dos conteúdos, levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos de forma coerente com os objetivos e conteúdos de aprendizagem;</p> <p>Cooperar em construções de modos de convivência que venham a criar um ambiente democrático com relações construtivas.</p> <p>Criar ambiente cooperativo, evitando estratégias que visam premiação de melhores alunos;</p>

	<p>Buscar formas avaliativas que promovam a avaliação do aluno em relação a ele mesmo e não em relação ao Outro;</p> <p>Organizar os espaços e turnos de fala em sala de aula de modo a favorecer a cooperação entre alunos e intercâmbio de experiências;</p> <p>Criar grupos de estudos e monitoria em sala e no contraturno, com atendimento individual, quando necessário.</p>
--	--

FONTE: A autora (2016).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As desigualdades educacionais vêm se manifestando no Brasil sob diversas formas. Mais recentemente tem se discutido a grande diferença de conhecimento adquirido pelos alunos brasileiros da educação básica pública, explicitado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Por mais que os resultados educacionais sejam decorrentes de uma série de fatores, principalmente, os extraescolares, a ação docente ainda é considerada um dos elementos definidores da melhoria da educação.

Na perspectiva do presente trabalho, acredita-se que a noção de direitos humanos que têm os professores pode incidir sobre sua prática docente. Assim, buscou-se construir referentes de ação docente calcados na literatura que discuta direitos humanos e desigualdades intraescolares, que têm como objetivo subsidiar a prática docente na educação básica.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. Territorialidades, desterritorialidades, novas territorialidades: os limites do poder nacional e do poder local. In: SANTOS, M. **TERRITÓRIO Globalização e Fragmentação**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

ARAÚJO, R. C. B. **O voto de saias: a Constituinte de 1934 e a participação das mulheres na política**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 17, n. 49, set./dez. 2003.

ARRETCHE, M. **Trajetórias das desigualdades no Brasil: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

BENEVIDES, M. V. **Cidadania e Direitos Humanos**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRITO, C. A. **O humanismo como categoria constitucional**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2007.

CANDAU, V. M. Experiências de Educação em Direitos Humanos na América Latina: o caso brasileiro. Rio de Janeiro. **Cadernos Novamérica**. n. 10, 2001.

COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2008. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf). Acesso em 09 out. 2016.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades as igualdades do conhecimento**. Lisboa, 2002.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA. In: **Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**. 1993.

GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de pesquisa**, v.46, n.160, p.286-311, abr/jun.2016.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MENDONÇA, E. F. **POBREZA, DIREITOS HUMANOS, JUSTIÇA E EDUCAÇÃO**. Brasília: MEC, Governo Federal, 2013.

OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir as diversidades**. Brasília: UNESCO, 2010.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr nº28, 2005.

OLIVEIRA, R. P.; SAMPAIO, G. T. C. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **RBPAE** - v. 31, n. 3, p. 511 - 530 set./dez. 2015.

THERBORN, G. Os campos de extermínio da desigualdade. **Novos Estudos, CEBRAP** nº 87, Julho, 2010.

THURLER, M. G. Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagem plurianuais? **Pátio**. Ano V, no17, Maio/julho 2001, pp. 17-21.

TORRES, R. M. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

TOSI, G. **A pesquisa em Educação no século XXI**. Anais do III Encontro de Pesquisa da UFPI. Teresina, 2001. Mimeo.