

Cristian Andrei Tisatto

7º ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GT 04: Currículo e Políticas Educacionais: O ensino de sociologia frente a BNCC

Educar em Direitos Humanos: Por uma política de educação construída pelos e para os atores sociais

Belém, Pará

2021

INTRODUÇÃO

Desde 2016, um movimento de reformas nas políticas públicas vem sendo empreendido no Brasil. Com a forte participação de atores não estatais, convém discutir de que modo se apresentam as percepções dos atores sociais no campo educacional em relação a resistência da temática dos Direitos Humanos.

Mostra-se emergente esclarecer de que direitos humanos (DH) estamos tratando, bem como apresentar a compreensão sobre o que é educar na perspectiva dos DH e os desafios que, de alguma forma, se apresentam como entraves, obstaculizando e indo na contramão da promoção da democracia e dos valores que se apresentam no bojo dos DH. Este conceito demanda um esforço de discussão e delimitação, a fim de evidenciar a partir de qual vertente teórica, embasamos as reflexões, dado o caráter polissêmico do conceito.

Educar em Direitos Humanos requer a mobilização de diferentes outras categorias, necessárias e pertinentes quando as discussões, as políticas e os atores se propõem a desenvolver práticas sociais que coadunem com os DH. Cabe expor que no Brasil a temática ocupou a agenda política do país nos primeiros quinze anos do século XXI, quando se construiu um arcabouço jurídico e documentos orientadores que previam os Direitos Humanos como referenciais, estabelecendo um norte para a elaboração de qualquer política de Estado. Dentre os documentos destacamos o Plano Nacional de Direitos Humanos e, a partir dele, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de onde originou-se um documento relevante denominado “Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNpEDH)” (BRASIL, 2012). Este último consideramos marco referencial nas discussões e, que representou avanço ímpar na proposta de Educar em DH. Nas discussões que se desenvolveram durante a sua apreciação em órgãos como o Conselho Nacional de Educação (CNE), evidenciaram-se a emergência das políticas educacionais e das práticas pedagógicas se constituírem alinhadas aos pressupostos apresentados no documento, que assinala que educar em DH “requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana (...). É uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições. (BRASIL, 2012, p. 2)

Para além dos textos oficiais, por vezes desconsiderados na formulação de políticas recentes como a BNCC (BRASIL, 2018), há um conjunto de autores como

Candau (1999; 2003; 2013), Carbonari (2008) que nos auxiliam na compreensão do que está em disputa quando propomos um projeto político de Educação em Direitos Humanos, além de nos apontarem os desafios e os instrumentos necessários para consolidar políticas nesse sentido, já que “a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social”. (BRASIL, 2012, p. 2).

Pontuamos isso, pois compreendemos que práticas ou políticas que se constituam e se sustentam a partir dos DH, mobilizam conteúdos, abordagens práticas nas escolas, mas vão além disso. Trata-se de um modo de pensar e agir que respeite a dignidade humana, valorize as liberdades e, tenha no núcleo do projeto, a defesa da democracia e pluralidade. Logo, quando tratamos de EDH, nos referimos a uma abordagem multidimensional, transdisciplinar e que evoca o reconhecimento por parte dos atores sociais de sua emergência, cientes de que uma educação pautada nestes princípios tem no centro de sua proposta a ação transformadora. É certo que alguns defenderão tal proposição como utópica. E é possível que este seja o maior desafio: reconhecer a necessidade de mudança, do local ao global ou vice-versa. Além de descortinar, revelando os processos desiguais, as exclusões, os autoritarismos, a dor de outrem. Esta proposta se confronta com a ingenuidade de atores sociais, que não reconhecem, por vezes, as desigualdades, a mercadorização da vida e os ataques sofridos pelos DH – construídos em sua maioria nestes tempos, sob a égide de fake News, de informações e conceitos equivocadas como expõe Carbonari (2008) quando refere-se a cooptação de sentido que a categoria vem protagonizando, quando relacionada a “marginais” ou a “defesa de bandidos” ou então quando utilizada pelo mercado como bandeira, para aumentar a lucratividade e conquistar parte da sociedade que reconhece e, milita em prol da agenda dos DH e, portanto se opõe às amarras sociais que não corroboram com a emancipação dos sujeitos. De acordo com Tisatto (2021)

Emancipar envolve transformar; observar o constructo e suas contradições, de modo a diagnosticar a realidade; superar visões reducionistas sobre a vida humana e sobre as dominações impostas pelos próprios humanos (...)
(TISATTO, 2021, p. 13)

Além disso, destaca-se as instituições – que podem nos conduzir a uma naturalização dos processos de exclusão, adotando e sustentando uma pedagogia do conformismo. Ou atuar, rompendo com dualismos (reprodução x transformação), mas

mobilizando os atores de modo que empreendem na instituição, contribuindo na promoção de um ambiente de experiências inclusivas, democráticas e, portanto, comprometida com as transformações.

A escola prevê processos de socialização firmando-se como espaço de maior significado, potente para fomentar determinadas práticas. Enquanto espaço microssocial, de experiências e conflitos, pode tanto protagonizar processos de exclusão, naturalizar as desigualdades e reproduzir relações de autoritarismo. Engajada num projeto construído a partir de valores de mercado (lucro, eficiência, resultado), que por vezes, se medem a partir de avaliações excludentes, que não contribuem para o avanço da educação, tampouco se comprometem em dirimir as mazelas que afetam as políticas educacionais. Por outro lado, a escola pode empreender um projeto emancipatório, que valorize os sujeitos e proponha experiências de democracia, de coletividade e reconhecimento das diferenças e priorize uma educação integral, multidisciplinar que coloque a dignidade humana como prioridade. Entende-se que uma Educação em DH ampara-se em valores fundamentais, como a democracia, o respeito à diversidade e a formação crítica dos atores (tanto alunos, quanto professores, profissionais da educação). Educar em DH, portanto, envolve subjetividades e a construção de um projeto coletivo, que envolva a proposta de transformação social e vise a reparação das desigualdades sociais, historicamente constituídas. Nestes tempos em que se observa o avanço de movimentos e pautas conservadoras, a exemplo do processo de militarização das escolas públicas e projetos de lei que avançaram país afora, como o “Escola Sem Partido”, o desafio de educar para e em DH, se torna ainda mais intenso e requer dos atores, maior sensibilidade e fundamentação, a fim de que possam defender o trabalho realizado nas escolas e salas de aula. Projetos como o “Escola Sem Partido” apresenta claras intenções de controlar as salas de aula, tolher liberdades e constranger os atores que, ameaçados do ponto de vista da sobrevivência material, passam a não abordar determinadas temáticas. Daí o desafio de uma educação para além das estatísticas, se amplia.

Pois por vezes, os atores sociais do campo, não respondem diante dos autoritarismos que se apresentam nas políticas de educação. Não porque são passivos ou coniventes. Mas pela garantia e preocupação com a sobrevivência material, já que, intimidados e sob uma pedagogia do medo, não arriscam a prática da transgressão (no sentido de não se ater as listas de conteúdo, mas promover espaços de reflexão e crítica

no chão da escola) e por isso, não ousam a empreender uma prática ou um projeto de educação libertadora e, portanto, distante dos DH.

Candau (1999; 2003; 2008) reforça essa percepção, que alerta para a redução do professor a um técnico, a um burocrata, reproduzidor e transmissor de conteúdo, tal como é a expectativa de um neoliberalismo que avança nas políticas educacionais e busca fabricar sujeitos, aptos a reprodução, a cumprir metas e garantir resultados. No entanto, no campo da educação há uma expectativa de formação de sujeitos críticos, reflexivos e cidadãos (comprometidos e participes da vida na cidade). O avanço da racionalidade neoliberal também contribui no sentido de promover práticas menos ousadas, limitar práticas pedagógicas que se proponham emancipatórias. Candau (1999) alerta-nos sobre a necessidade de que

Hoje, mais do que nunca, é necessário questionar toda tendência que favoreça uma visão meramente técnica e instrumental da educação. A ótica dos direitos humanos nos situa numa perspectiva crítica em relação ao modelo neoliberal hegemônico e nos compromete a desvelar sua racionalidade, suas implicações político-sociais e seus pressupostos éticos. Ao mesmo tempo, nos inclui entre os que tratam de construir novos paradigmas que possam favorecer a democracia como estilo de vida e sociedades em que seja possível exercer uma cidadania plena. Neste sentido, é importante promover uma educação articulada à problemática mais ampla da sociedade e às diferentes práticas sociais, que seja um espaço em que os diferentes sujeitos se formem para serem construtores ativos da sociedade em que vivem e exercem sua cidadania. Isto exige a vigência de práticas educativas participativas e dialógicas, que trabalhem a relação prática-teoria-prática na qual o cotidiano educativo esteja impregnado da vivência dos direitos humanos.

Por fim, mobilizar os atores, sensibilizá-los a um projeto requer formação crítica, desnudar a realidade e apresentar as emergências da sociedade. Bem como nos exige a coragem de empreender as políticas, no contexto de prática, de forma a promover movimentos que se proponham a, no mínimo responder: Que projeto de educação, de sociedade construímos? Estamos a serviço de quê, enquanto escola?

Como referência para uma política de Educação alicerçada nos Direitos Humanos, elege-se as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos como referencial para as análises do trabalho empírico, que se realizou a partir de um conjunto de entrevistas com dez docentes da rede pública, lotados em quatro escolas, atuando na pré-escola, etapa da Educação Infantil, numa cidade gaúcha. A escolha por esta delimitação deu-se pelo trânsito do autor no campo e, pela Base Nacional Comum Curricular, se apresentar nesta etapa da Educação a partir dos campos de experiência – o que a partir de nossas análises, garante certa autonomia docente na sua atuação, exercendo portanto um papel de interprete das políticas educacionais, considerando que entre o texto oficial e o

contexto de prática, identifica-se uma distância, já que os atores implementadores, exercem papel interpretativo no processo de implementação das políticas (BOWE, BALL, 2006).

DESENVOLVIMENTO (APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO, RESULTADOS E REFLEXÃO)

Os professores entrevistados demonstram preocupação com a Base Nacional, mas muito mais com outros aspectos, que versam sobre os direitos de desenvolvimento da criança e sobre as formas utilizadas a fim de garanti-los. Discutem sobre o assistencialismo que norteia a política no município e que, por vezes, reduz o trabalho docente realizado, o que promove a identificação de docentes com a BNCC como possível documento de resistência, de afirmação de pautas e como instrumento garantidor de uma ideia de infância. Esse ponto apresenta controvérsias entre os entrevistados, já que alguns defendem que a Base se apresenta como conteudista e sob o aspecto do controle; já outros a identificam como possível aporte da resistência, para impulsionar outras práticas possíveis, não reduzindo as capacidades, tampouco as potencialidades de abordagem de determinados temas com as crianças. Não só abordagem de temas, mas construção de cotidianos, projetos e currículos capazes de não homogeneizar, nem desconsiderar o mundo social desigual no qual se vive.

Questionados sobre a importância de se trabalhar os Direitos Humanos na Educação Infantil, a maioria dos professores, conforme transcrição a seguir reconhece a necessidade deste trabalho.

“Deve-se trabalhar Direitos Humanos na educação infantil. Eu acho que, quando a gente respeita as crianças, quando a gente ouve as crianças, quando a gente olha para criança e vê o que ela precisa, quando a gente vê, ‘se tem que ser’ essa criança. Se uma criança chega na escola com sono, por exemplo, acho isso um aspecto bem pontual. Se eu vejo o meu aluno, por exemplo, chegando na escola cansado, com sono, eu vou dizer: não, agora não é hora de dormir! Agora é hora de guardar as coisas! Eu não estou respeitando um direito dela de descansar. Esse olhar pontual sobre cada criança é uma forma de trabalhar direitos humanos, porque eu não sei como foi a noite dessa criança. Não sei o que ela passou em casa. Então, aqui na escola, se eu não assegurar que a criança se sinta bem, que ela se sinta segura, que ela se sinta bem para isso... Se uma criança tá com fome e a forma como ela se relaciona com outros colegas, também”. (Entrevistada E).

“Agora, na quarentena, a gente tá fazendo várias palestras que a gente escolhe os temas, tá? Por exemplo, um tema que agora eu me lembro, assim, que vem, é a escuta. Isso é uma

questão de ouvir a criança, é direito humano. Sentamos para falar sobre a escuta”. (Entrevistada C).

“Sim, porque na educação infantil a gente trabalha com os direitos das crianças. A gente busca que elas sejam contempladas. E acho que, assim, pra ti ver, eu nem sei explicar sobre Direitos humanos, entendeu? Então, sim”. (Entrevistada A).

“O meu medo assim é que essa questão dos Direitos Humanos vire algo didatizado tipo hoje nós vamos aprender a ter empatia amanhã vai estar no meu planejamento que eu vou ensinar solidariedade sabe não é desse jeito eu acho que é buscar no cotidiano nas situações que vão acontecendo de conflito de saber ouvir o outro de conseguir falar bem de uma maneira respeitosa E aí que a gente consegue garantir essa conversa com ele sobre direitos humanos”. (Entrevistada E).

De modo geral, as entrevistadas reconhecem a necessidade de abordagem do tema, já na educação infantil. Ressaltam, a partir de suas narrativas, a preocupação com o respeito com as crianças, entendendo-as como sujeito de direitos, respeitando os tempos, os processos de desenvolvimento e observando para que sejam acolhidas e sintam-se seguras no ambiente escolar. Ressaltam a abordagem de uma pedagogia do cotidiano, que é considerar o trabalho a partir dos DH sem necessariamente “didatizar” a temática, o que, inclusive, é a preocupação de uma das professoras que entende a necessidade do trabalho, a partir do cotidiano.

É quase unânime nas entrevistas o zelo para com as crianças – o que aponta para uma preocupação que indica a associação do conceito de cuidar e educar – ao nosso ver indissociáveis. Os professores também vêm a abordagem dos DH como necessários, mas uma delas expõe em sua narrativa a dificuldade de compreensão, de explicar sobre os Direitos Humanos, apontando a necessidade de formação continuada. Em outro trecho, a entrevistada B narra um projeto em que trabalha os estereótipos das princesas, bem como os trabalhos que elas podem executar, abordando inclusive as questões étnico-raciais. Quando a entrevistada E chama a atenção para não “didatizar”, refere-se a uma abordagem no cotidiano, em que se sensibilize o olhar para as oportunidades que se constituem como prática diária. O que não significa que não haverá situações pensadas e planejadas, com intencionalidade pedagógica para tratar de determinadas temáticas. Reconhecem as entrevistadas e o autor sobre a relevância desse processo de planejar sistematicamente. Mas o que se pretende construir, a partir da oportunidade de reforma, que pode desencadear discussões é um projeto contínuo, um projeto de ação política, ética e pedagógica, alicerçada numa pedagogia da transformação, do conflito. Opondo-se aos

reducionismos que percebem a instituição escola vazia de conflitos, imune as contradições.

As entrevistadas narram sobre o que as DNpEDH vão nomear de transversalidade – que as práticas não ocorrem em abordagens isoladas, fragmentadas, mas o projeto se constrói cotidianamente, daí a importância dos atores. A necessidade de contextualidade, em que o contexto em que se está inserido seja totalmente considerado. No caso da EI, as crianças, suas experiências, as dinâmicas das quais participam no âmbito familiar, as crenças e as diferentes formas de organização da vida. E, por fim, o cuidado e a preservação de direitos.

A criança que chega à escola precisa ter seus direitos de sujeito preservados: ter garantida alimentação, saúde, dignidade, respeito as peculiaridades. A escola da infância é o lócus, o laboratório de experiências de democracia, de cuidado com o outro, de trocas de experiência. O lugar em que a criança precisa ser respeitada e construir experiências de sociabilidade (construídas no cotidiano). Os entrevistados apontam essa transversalidade – que é também o direito à educação, à alimentação, à saúde, ao respeito ao sujeito integral que ali está, já que a escola é

[...] um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. [...] local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (BRASIL, 2007, p. 31).

O ATOR NESSE PROCESSO E OS DESAFIOS PARA CONSTRUIR UM PROJETO POLÍTICO, SOCIAL E PEDAGÓGICO ALICERÇADO EM DH

Um dos desafios de pensar uma educação projetada a partir dos Direitos Humanos é identificar quem poderia empenhar-se no desenvolvimento de um projeto que siga essas diretrizes e que se concretize a partir da visão de uma transformação da sociedade. Mais do que isso: que organize e articule as políticas públicas, de modo a garantir uma educação consoante aos DH – que vislumbre as características da democracia, do coletivo e as empreenda num projeto de sociedade inclusivo, solidário e democrático, dentre outros muitos valores que poderíamos elencar como necessários e indispensáveis para uma educação que priorize o humano.

No entanto, o contexto apresentado, a partir do avanço do neoliberalismo, das reformas de Estado, do avanço do capital gerenciando as políticas públicas, torna-se cada vez mais distante a construção desse projeto. Em contrapartida, temas sensíveis têm mobilizado professores, quando reconhecem o estado das coisas. Daí a relevância de formações críticas, que desacomodem e alertem sobre a urgência da necessidade de transformar e de que a escola e a educação são instrumentos potentes e decisivos no avanço dessa proposta.

A aposta, então, nesse contexto desfavorável, é mobilizar os atores dos processos sociais, contribuindo para multiplicar as pautas ditas progressistas e empreender, a partir de uma abordagem neoinstitucionalista (agir por dentro), que consiste em observar os documentos orientadores, diretrizes, interpretá-las e, a partir delas, propor a construção de um projeto baseado nas DNpEDH. Há brechas para a autoria. Ainda, há garantias legais para o exercício e a liberdade docente. O uso dos campos de experiência, da pedagogia cotidiana, do currículo oculto, dos planejamentos, da condução das propostas, do diálogo e da consideração com os sujeitos. Ou, ainda, utilizando-se do poder e instrumentos disponíveis a serviço da política pensada e compartilhada pelos atores e seus coletivos, ou seja, considerar que as políticas públicas, por mais reguladas que sejam, perpassam múltiplas dimensões do uso dos instrumentos (a exemplo de textos oficiais), que podem, inclusive, servir como “indicador de ruptura na orientação das políticas”. (LASCOUTES; LE GALES 2012). As políticas e os instrumentos – que pretendem materializar as ações, interesses de grupos que detêm o poder de influência, de agenda, e decidem sobre a formulação da política (como ocorre em nível nacional, a exemplo da BNCC). Nesse sentido, o poder discricionário daqueles que estão à frente da política, adaptando-a à realidade e agindo a partir de interesses, valores, concepções que o poder regulatório das políticas não é capaz de controlar.

Conforme Lascoues (2012), um instrumento não é jamais redutível a uma racionalidade “técnica”. Os atores, no caso dessa política, os professores, têm um poder, uma autonomia pertinente à função, mesmo que haja movimentos que buscam desautorizar ou reduzir a função à mera reprodução técnica. Assim, propõe-se uma discussão sobre as percepções dos atores e o poder que exercem, de implementar políticas que se preocupam e se fundamentam em determinados valores, ideologias e projetos societários.

Os atores podem, a partir do poder exercido, interpretar os textos oficiais e implementar as políticas públicas, de modo que aquilo que almejam como necessário e urgente se concretize em práticas e projetos políticos pedagógicos das instituições que compõem a rede de ensino estudada. Se, por um lado, a BNCC é centralizadora e tem sua episteme no neoliberalismo (mesmo que travestido de cidadania), de outro, observamos que abre o espaço do debate e serve como espaço de debate e construção, envolvendo todos os atores do campo, na construção da política. Importante observar que a BNCC mobilizou os currículos locais e vai mobilizar ainda a formulação ou revisitar dos PPPs – que são a voz da comunidade, os desejos, as utopias e o projeto de escola, transcrito no papel. Por que a aposta nos atores? Porque eles são capazes de nos dar pistas, de forma crítica, sobre outros fatores necessários para mobilizar um outro projeto de educação, pois eles já reconhecem a emergência deste outro projeto.

Eles reconhecem a que projeto estão servindo. E assim, se instrumentalizados, propõem outras práticas que, de início, podem ser individualizadas e pontuais, mas, a depender dos efeitos, geram a inquietação nos outros e despertam para a mudança. Como os atores entrevistados elencam, há algumas condições necessárias para uma grande transformação na política educacional, a saber: gestão democrática; devolver a voz e a autoridade do professor enquanto criador; criar estruturas de formação sistemática, multidimensional, sem interferências sobre o coletivo (decisões terem que ser mediadas a partir de atores indicados, que representam os interesses da mantenedora); a perspectiva assistencialista em que a BNCC pode reafirmar o caráter educacional do fazer pedagógico na escola da infância; a superação das ditaduras das estatísticas; dentre outros, que foram apontados pelos docentes.

A primeira questão, nesse sentido, é sobre os professores se sentirem seguros em relação à liberdade de empreender, no seu trabalho, na sua função. A mesma entrevistada questionou, noutra oportunidade, a intervenção dos bancos, a vigilância da Secretaria, a intervenção prescritiva, *top down*, sentida como lei, e apontou que as formações oferecidas vão ao encontro de formar “*a fim de se atingir um determinado objetivo, que não é transformar*”. (Entrevistada B). Sobre o poder do professor, ela afirma: “*De novo, vou repetir. Ele tem um poder, dentro das perspectivas preestabelecidas. Não de sair além disso*”. (Entrevistada B).

Outra entrevistada expõe a relação com a coordenação pedagógica, além de destacar o uso da Base como resistência, por parte dos professores, em oposição a

perspectivas clientelistas, que colocam em primeiro lugar a forma com que as famílias vão compreender as propostas:

“Acho que tá bem complicado. Esse ano, pelo nosso formato de trabalho e um acompanhamento muito próximo, assim, de olhar o teu planejamento e validar ou não, pela coordenação da escola. Acho que esse ano a gente viveu isso de um jeito mais palpável, assim, né, porque a cada semana a gente precisa mandar o nosso planejamento e ele é validado ou não na escola, né? Então, nesse ano, fica evidente, assim, que algumas propostas e as próprias questões que aparecem na BNCC, né, como o mínimo, né? Porque a BNCC é o mínimo do currículo. Foram, como eu posso dizer, assim, elas foram questionadas, né? Assim, não porque as famílias vão entender isso, porque as famílias vão entender aquilo. Então, para algumas práticas, que eu acredito que tão muito pautadas, embasadas, na BNCC, foi necessário tipo uma briga, digamos assim, né? Eu precisei argumentar muito, provar, mostrar textos de estudiosos, então, que reforçam a importância dessas temáticas, para que essas questões pudessem chegar para as famílias”. (Entrevistada B).

Essa mesma narrativa se enquadraria em outros contextos do trabalho, a exemplo do docente vigiado, do controle da sala de referência e das práticas docentes, do silenciamento docente ou até mesmo na perspectiva assistencialista que a educação assume. A narrativa também se enquadraria na defesa da perspectiva da Base como resistência e construção de uma autonomia docente, já que na EI é comum haver uma desvalorização das práticas de professores e da instituição – sendo reduzida a um braço do capitalismo (atendendo à necessidade das famílias). Contudo, optou-se por incluí-la aqui, já que se está tratando de como os atores empreendem e detêm o poder de decisão sobre o planejamento, o currículo e suas práticas pedagógicas.

No entanto, importa considerar os movimentos de reformas, como a Base, por exemplo, que podem ser espaço de resistência aos processos de romantização e liberdade docente, para garantir o trabalho dos professores. Num espaço em que não se consideram necessárias reflexões sobre determinadas pautas – porque não se identifica o sentido de abordar determinados assuntos – o trabalho docente é validado, o professor é visto como um agente, sobre o qual recai uma desconfiança. O trabalho precisa ser validado por um terceiro, um especialista. O docente utiliza-se da política como resistência e suporte para a construção de práticas que, de certo modo, são entendidas como desnecessárias por atores do campo (especialmente aqueles que ocupam posições de poder na hierarquia), que, imersos, priorizam determinadas abordagens em detrimento de outros, construindo-se, então, um currículo e uma proposta política-pedagógica. Sobre isso, uma professora narra:

“Este ano nós temos que seguir a base, estar de acordo com a base. Há uma preocupação. Nem que seja nas reuniões pedagógicas, porque tudo isso é formação. A gente trabalha, quando há oportunidade de sentar com os colegas de turma, discutir sobre o ano, o que tem pra trabalhar. O DOC é um complemento do DOC do Rio Grande do Sul e do nacional [BNCC]. No momento em que trabalho DOC do RS, tá ali junto. E essa questão, quando tu trabalha a questão da raça, da diversidade, então, tu tá contemplando. Então usamos aí nosso poder, mas tá lá também, né, nos papéis”. (Entrevistada D).

Perguntou-se sobre o porquê de haver uma resistência em relação a alguns temas considerados sensíveis e uma das entrevistadas narrou, detalhando sua percepção sobre a possibilidade de atuação do ator, na perspectiva das DNpEDH:

“Eu acho que a visão de que a educação infantil é o espaço do brincar e o entendimento de que esse eixo que aparece nas diretrizes para educação, de brincar e interações, tem um entendimento equivocado. Uma colega, um dia, falou uma coisa, uma colega que não é daqui da escola: ‘tá bom, a gente vai aprender brincando e interagindo’, mas aprender o quê? Eu acho que é uma boa pergunta, assim, né? Parece que esse ‘o quê’, se for brincando, pode ser qualquer coisa. Eu acho que é essa a questão, né? Que a gente possa pensar propostas lúdicas, sim, mas o que e onde a gente quer chegar, parece que falta. Se tiver brincando, já tá tudo bem. E eu não quero, também, falar sobre o brincar, tipo do brincar livre, como algo ruim. Ele é necessário e potente. Mas não é nesse sentido, tem um espaço e importância significativa para essa etapa, e pra muitas outras também deveria [...], mas tem um porém: esse olhar pra infância colorida que às vezes nos impede de ver a realidade, os problemas e construir com as crianças, soluções”. (Entrevistada B).

Cabe discutir sobre a formação oferecida, se ela oferece subsídios ou ocorre de forma cíclica. No sentido de romantizar o espaço da educação infantil e não se discutir o currículo a partir de uma perspectiva crítica – a criança é doce, portanto, este ou aquele assunto não convém, porque isso gera processo de conflito, de desacomodar, de revisão de práticas.

A BNCC é um campo de discussão e disputa – aliás, propôs esse movimento e marcou o campo da educação infantil numa discussão de educação básica – que pode consolidar uma política pública de educação. No entanto, isso pressupõe que o professor tenha sua autonomia, seja sujeito da história e não robô disposto a cumprir tabelas com objetivos. A ação de controle do que o docente fala, escreve e observa é, também, uma perspectiva de controlar a ação, de vigiar e garantir uma determinada abordagem. Inclusive de abordar questões que desacomodam famílias, que, de certo modo, podem provocar conflitos. Quer dizer, o direito da criança à educação e ao desenvolvimento integral, por mais que se busque, ainda não é atendido. Porque há uma lógica, na política em vigência, que prioriza a relação consumidor – a escola está mais a serviço das famílias e menos colocando-se enquanto instituição direcionada à formação do sujeito, da criança.

Outros entrevistados apontam, nesse sentido, que a BNCC vem para somar, para marcar essa identidade da educação infantil, pressupondo um amadurecimento epistemológico, social e político. Instrumentalizando, também, agentes, de modo que estes possam implementar, reunindo formações, experiências e articulando ações que visam a consolidação de uma política, tal como os textos oficiais trazem, pelo menos no contexto de pensar essa etapa (educação infantil) com suas características específicas e sua proposta política.

Essa postura reforça uma demanda do capitalismo, de colocar as instituições a serviço do mercado. Por isso, há discussões sobre a necessidade dos pais, das famílias, e menos discussões sobre o projeto que está sendo implementado, construído. Falar de uma BNCC poderá ocasionar situações de debate, de promoção, crítica do pensamento, de discussão sobre os Projetos Políticos Pedagógicos. Esses debates devem ser conduzidos por formadores que trazem as perspectivas de gestão democrática, de autonomia docente (e não só da criança) e do currículo para além das teorias tradicionais (buscando uma abordagem crítica) e que ponham em discussão: o que, por que, para que e a quem interessa isso ou aquilo.

Sobre a atuação do professor, enquanto ator social, é comum que:

“[...] a gente nunca sabe pra que lado vai, se vou ser de tal maneira, vai ter alguém lá me vigiando, me criticando, porque ‘ah, não deveria ter feito assim, vai ser assado’ Nossa! Olha o que é a Expedição Investigativa – Meu Deus do Céu. Se a gente conseguisse fazer como a gente pensa, enquanto professor, mas não, porque tem que ser daquele método. Odeio métodos, esqueci de falar antes. Isso vem da minha construção, lá de trás, lá de quando eu iniciei [...]. Método nenhum”. (Entrevistada A).

A entrevistada reforça que seu papel foi reduzido, desde que ingressou no sistema de ensino, e afirmou: “me anulei, é ruim se anular”. (Entrevistada A).

“Eu me sinto, na escola onde eu trabalho, me sinto uma professora livre. No processo de formação, não. É uma coisa bem curiosa, porque parece que assim, ó... (pausa) vou te falar, tá? Porque parece que, assim, na escola, hoje... é que, na verdade, a gente tem uma gestão diferente esse ano, do ano passado, e isso influencia muito. Hoje a gestão que tá na escola é uma gestão que nos questiona muito, que nos faz pensar e que realmente, assim, eu percebo que é uma preocupação com as crianças, que é uma preocupação com o que se desenvolve com elas, tá? Então o professor está livre e confortável para trabalhar e desenvolver o que pensa, assim... E, na verdade, ainda a gente vem num trabalho de enriquecer uma o trabalho da outra. Isso é uma construção muito singular. Para eu poder chegar e falar para uma pessoa ‘ah, fulana, isso talvez a gente pensava dessa forma!’ Pra isso a gente tem que ter um respeito e ter um vínculo. Eu não vou dizer ‘tu fazes assim’ pra ti, por exemplo. Ou ‘ah, que tu achas de trabalhar assim?’ Porque aí tu vais olhar e pensar ‘quem é tu pra me dizer

isso?’ Mas uma forma de se trabalhar aí, sim, mas aí, por exemplo, parece que quando a gente fala em uma questão de rede é outra coisa. Sabe, às vezes a gente fica dizendo que é bonito e tudo, mas não vai ao encontro mesmo do que a gente pensa, ou do que a gente sente realmente à vontade, sabe?” (Entrevistada C).

“Em alguns momentos me sinto livre, outros não. Acho que eu passo por alguns momentos. Eu sou uma pessoa que gosta de falar, normalmente eu me coloco e falo, mas tenho sentido que não vale a pena, esse é o meu sentimento do momento, que não vale a pena. [...] Eu tenho feito movimento de alguns momentos falar bastante e dizer o que eu penso, e quando eu decido que não vale a pena, eu simplesmente não falo absolutamente nada. E nesse momento eu sinto que meu silêncio é uma fala, porque eu sou conhecida como alguém que fala. Então, se eu não estou falando, deve ser porque tem alguma coisa. Eu fico imaginando que as pessoas entendem isso. Talvez elas não entendem, mas é um dos meus recursos, não sei”. (Entrevistada B).

“Esse ano ficou evidente o olhar sobre o planejamento. Mas daí o que vejo, no planejamento, tu propões um planejamento que talvez seja questionado e o questionamento não tem embasamento. Porque quando eu argumento, do porquê coloquei tal coisa, sustentando na BNCC, em textos sobre a importância daquele tipo de trabalho, cai por terra o questionamento. Isso é desconfortável, porque não é uma construção. Os questionamentos que vieram até nós, são pra perpetuar a romantização da escola. As propostas que a gente fez, que exigiam um pouco mais, que estavam pautadas na BNCC, não eram só matação de tempo. Essa coisa incomoda. Tu contra-argumentas porque não se sustenta. É vazio”. (Entrevistada C).

Nessa direção, a Base pressupõe uma visão de controle da formação e do trabalho dos professores e gestores, em que há uma visão de monitoramento das suas práticas pedagógicas. Os seus fundamentos estão pautados em um viés pragmático, individual, segregador, distantes de uma visão pedagógica e política ampliada e por vezes, retira do professor a autoria do trabalho, seja pelo apostilamento, pelo controle do que se fala, ou do que se trabalha. A autonomia de decisão não ignora, no entanto, a documentação pedagógica. Daí quanto mais os textos locais, se mostrarem consoantes e representarem as crenças, o pensamento da maioria da comunidade, dentro dela os docentes, é fundamental. A entrevistada C pontua essa preocupação:

“Quando a gente trabalha com criança, na educação, não estamos aqui pelo que eu penso, o que eu quero. O professor precisa ter isso. E isso é uma desconstrução, assim, porque a gente sempre, pelo menos na minha formação inicial o professor sempre teve um saber muito grande, um respeito muito grande, e ele merece. É verdade. Mas quando eu trabalho na educação, eu tenho que saber observar, escutar e saber fazer. Ver o que a criança precisa e fazer uma construção com as crianças. Não é meu. Eu tenho que ter planejamento sobre o que quero desenvolver. Mas se eu observo que tem outras coisas, outras necessidades, eu tenho que ter um planejamento flexível pra que as crianças sejam contempladas no dia delas”. (Entrevistada C).

De acordo com “as decisões dos burocratas de nível de rua, as rotinas que eles estabelecem e os artifícios que eles inventam para lidar com as incertezas e as pressões

do trabalho acabam se transformando nos serviços públicos que eles são responsáveis por executar”. (LIPSKY, 1980, p. 12, tradução nossa).

“Acho que, assim, as coisas que eu acho, assim, ó: não tem como cada um interpretar de um jeito, fechar sua porta e fazer do seu jeito. Agora, eu não, eu acho que tem coisas que tem que ser inegociáveis. Eu acredito na identidade do professor e que, sim, ele media algumas situações do seu jeito. Mas eu acho que precisa ter coisas inegociáveis que estão ali e que a gente tem que seguir junto [...]. Eu li ali que a criança precisa reconhecer o nome, aí se eu vou lá e faço isso tudo na mesma hora, porque tá escrito que ela tem que reconhecer o nome, é a minha concepção. E meu colega do lado tem outra. Eu acho que essa falta de unidade também nos separa e faz com que a gente perca a credibilidade com as famílias, porque nós deixamos de construir coisas. As famílias só são chamadas na hora da festa. Falta a gente falar mais sobre o que a gente faz, o que a gente acredita, enquanto escola, se colocar”. (Entrevistada E).

A entrevistada não concorda com a ideia de que, quando o docente fecha a porta da sala, a aula é sua. Observa-se no discurso uma preocupação com a unidade, com uma matriz de referência que norteie as ações docentes (o que é diferente de controle, vigiar). Mas demonstra um reconhecimento à educação como bem público, como serviço que garante direitos.

Isso pode ter ocorrido porque o processo de implementação do DOC I estava previsto para ocorrer, no município, neste ano (2020). No entanto, sob efeitos de pandemia global, esse processo não ocorreu. Essa é uma hipótese. Outra questão que pode ser levantada é o fato de que o processo de construção do DOC I desenvolveu-se a partir de um método “cópia, cola e acrescenta as questões locais”.

A própria estrutura do documento remete a isso. A BNCC contempla o campo de experiência e cada campo contempla objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. No DOC, houve o acréscimo de uma coluna e, se julgada a necessidade, acrescentavam-se objetivos próprios da realidade.

Sobre a sociologia do guichê, é importante observar que se caracteriza a partir de encontros:

São fundamentalmente encontros – físicos ou virtuais e que prescindem do típico balcão/janela – entre cidadãos, usuários ou beneficiários de serviços, de um lado, e funcionários, burocratas e representantes do Estado, de outro. Para a administração, o guichê é uma abertura para o exterior e espaço da concretização de abstratos desideratos políticos e legais. Para o cidadão, ou usuário dos serviços, o guichê traz a personificação da instituição pública, por meio da qual se desdobrarão diálogos e trocas específicas sobre a sua situação. O guichê produz lugar, visibilidade e escuta. (PIRES, 2016, p. 3).

Logo, os atores têm voz, vez e um poder de atuação importante, desde que reconhecidos os desafios e as limitações. Embora parte dos profissionais assuma que não concorda com a ideia de fechar a porta da sala, quando o fazem, defendem que a preocupação maior é com os sujeitos e com a implementação de políticas públicas que, de fato, zelem pelo compromisso público da função.

Uma das entrevistadas inclusive expõe que o professor, visto como o “grande sabedor”, é uma desconstrução e que há necessidade do pensar coletivo, de livrar-se das amarras que nos impedem de construir uma educação possível. Candau (2008) fala de um conceito importante: do empoderamento e da utilização do professor como multiplicador de uma educação em direitos humanos. Trata-se do reconhecimento da educação enquanto ação política, que vislumbra a transformação. Há vozes que surgem, mesmo nos silêncios, que se articulam e mobilizam. Eis que surgem movimentos, ainda pequenos, mas com grandes possibilidades de construir outra política possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho buscou identificar como os Direitos Humanos, compreendidos a partir das Diretrizes Nacionais para EDH apresentou-se nos textos oficiais e no contexto de prática, priorizando as percepções dos atores do nível de rua.

A proposta de investigação realizou-se a partir da metodologia de observação participante, que se utilizou da técnica de entrevistas para a coleta de dados. As entrevistas foram realizadas com professores que atuam na Educação Infantil, nas faixas etárias de 4 e 5 anos, denominadas etapa pré-escolar, numa cidade de colonização alemã da região do Vale do Sinos/RS. O recorte referente à faixa etária justifica-se pela obrigatoriedade de acesso dessas crianças na escola da infância. Já a escolha do campo de pesquisa deu-se pela aproximação do pesquisador com o processo e os atores – o que garantiu o acesso privilegiado a informações relacionadas aos estudos, elaboração e implementação da política. Ressalta-se ainda a participação do pesquisador em Comissão Redatora do Documento Orientador Curricular em nível local, indicado pela escola na qual atua, que compõe o sistema de ensino.

A opção de priorizar os atores fundamentou-se a partir das literaturas relacionadas aos burocratas a nível de rua, aos processos de implementação da política e, portanto, de interpretação dos textos oficiais. Afinal, os atores que estão à frente desses processos, no

“chão da escola”, é que dão o tom, a política que está sendo interpretada em nível local e implementada no território.

Nesse contexto, a presente investigação buscou desvelar se a reforma da política de currículo em âmbito nacional, marcada pelo protagonismo de atores vinculados ao mundo empresarial, garante a formulação de uma política de educação capaz de reconhecer no seu projeto as DNpEDH, as quais expressam nosso entendimento sobre uma educação com proposta ética, política e pedagógica construída a partir do princípio da transformação social, do comprometimento com a dignidade humana, a democracia e combate às desigualdades. Entende-se que as DNpEDH contemplam valores que são alicerces a serem observados nas políticas de educação e, portanto, no projeto societário que se pretende construir. É uma pedagogia e um projeto de ação e comprometimento ético e político.

Assim, foi necessário mobilizar um conjunto de estudos a fim de subsidiar nossa pesquisa e discussão. O primeiro movimento foi no sentido de compreender o fluxo da formulação das políticas públicas, além de estudos sobre o currículo, a normatização em relação aos Direitos Humanos e a compreensão dele, para autores de referência. No que tange aos DH, o desafio que se apresentou foi o de definir e limitar um conceito amplo e polissêmico e, a partir das leituras e do trabalho de campo, identificar que, para além da abordagem de temas sensíveis – e tradicionalmente relacionados aos DH –, eles requerem muito mais que momentos fragmentados ou ações isoladas e, por vezes, descontextualizadas.

Entende-se os Direitos Humanos a partir de um conjunto articulado de ações que mobiliza necessariamente outras categorias para se empreender uma política que coadune as DNpEDH. Mais do que atividades, trata-se de um modo de agir, um modo de acontecer a escola, de pensar a estrutura, os tempos, os espaços e as relações nesse espaço construído. A forma que se organiza a escola, com que são tratados os sujeitos que dela participam, está mais relacionada a uma proposta como a que se discute aqui do que propriamente ações isoladas que, por vezes, restringem-se a explicações que se mostram distantes das práticas cotidianas. Aliás, o cotidiano e as experiências dos sujeitos mostraram-se essenciais para um projeto como o que se discute. Entendendo que a escola e o que nela acontece – a vida que nela pulsa – é fruto de uma construção de currículo – que não se resume a habilidades e competências, ou seja, vai além, dá-se a relevância deste estudo: o currículo como campo de conflito envolve os atores que o interpretam e o

dão sentido. Os profissionais das escolas, nessa perspectiva, exercem um poder de interpretação dos textos oficiais, portanto, um poder discricionário, atuando a partir das leituras e das experiências a que estão envolvidos e imersos, desenvolvendo a política a partir da sua formação e dos seus conhecimentos. Frente as reformas neoliberais e o avanço do conservadorismo na educação, trabalhos que dialoguem com os Direitos Humanos mostram-se necessários, na medida em que tais reformas acabam por suprimir ou cooptar sentidos de categorias historicamente comprometidas com uma educação democrática e que se proponha transformadora.

REFERENCIAS:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 16 jul. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Professores/as: multiplicadores de educação em Direitos Humanos. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 16, p. 309-314, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/download/32188/17164/>. Acesso em: 18 jul. 2019.

CARBONARI, Paulo César. Educação em Direitos Humanos: esboço de reflexão conceitual. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANDHEP, 2., 2006, São Paulo. **Anais**

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2018**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 06 mar. 2020.

TISATTO, C. A. Diálogos sobre a emancipação: o contemporâneo na perspectiva de Bauman, Santos e Giddens (Dialogues on emancipation: the contemporary from the perspective of Bauman, Santos and Giddens). *Emancipação*, v. 21, p. 1-16, 17 fev. 2021.

TISATTO, Cristian A.; BENTO, Juliane Sant'ana. Cidadania e neoliberalismo: o capital importa nas políticas públicas de educação? Revista Textura, Canoas, v. 23. n. 53, p. 359-383, jan./mar. 2021. Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5803/0>. Acesso em: 20 jan. 2020