

Percepções de uma equipe escolar sobre a educação em direitos humanos e mediação de conflitos

School team perceptions about human rights education and conflict mediation

Percepciones de un equipo escolar acerca de la educación en derechos humanos y la mediación de conflictos

Jennifer Catarine da Silva¹

<https://orcid.org/0000-0001-5948-815X>

Renata Maria Moschen Nascente²

<https://orcid.org/0000-0001-9395-3166>

¹ Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo – Brasil. E-mail: jennifercatarine@gmail.com

² Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo – Brasil. E-mail: renatanascente@ufscar.br

Resumo

O objetivo deste artigo foi analisar as percepções de professores(as) e da diretora de uma escola pública de ensinos fundamental e médio da rede estadual paulista para compreender como era concebida e vivenciada a Educação em Direitos Humanos (EDH) na escola e se seus princípios faziam parte dos processos de mediação de conflitos. A questão problematizadora foi: quais os conhecimentos daquela equipe escolar sobre a EDH e como eles se refletiam, ou não, em seu cotidiano, especialmente em processos de mediação de conflitos? A análise fundamentou-se na premissa de que os direitos humanos (DH) são a base da democracia participativa. Tratou-se de pesquisa qualitativa realizada por meio de análise documental, tendo sido investigados documentos oficiais que regulamentavam o trabalho sobre e com os DHs em escolas de educação básica. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os seguintes membros da equipe escolar: diretora, professor coordenador, professora mediadora escolar e comunitária (PMEC) e professores(as). Os resultados indicaram a relevância da adesão das equipes escolares à EDH de maneira participativa e autônoma, envolvendo todos os segmentos, e, portanto, nesse processo, ensinando, aprendendo e vivenciando a justiça social e a democracia.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Mediação de Conflitos. Escola Pública.



Abstract

The article's aim was analyze teachers' and principals' perceptions of a public elementary and high school, in the state of São Paulo, about Human Rights Education, to understand how it was conceived and experienced in the school and whether its principles were part, or not, of conflict mediation processes. The problematizing question was: what is the knowledge of this school team about Human Rights Education and how it reflects, or not, in their daily lives, especially in conflict mediation processes? The analysis was based on the premise that the Human Rights are the basis of participatory democracy. It was a qualitative investigation, carried out through documental analysis of official documents that regulated the work on and with Human Rights in public schools. In addition, semi structured interviews were conducted with the following members of the school team: Principal, Coordinator, School and Community Mediator Teacher and teachers. The results indicated the relevance of the adherence of the school teams to Human Rights Education, in a participative and autonomous way, involving all school segments, and, therefore, in this process, teaching, learning, and experiencing social justice and democracy.

Keywords: *Human Rights Education. Conflict Mediation. Public School.*

Resumen

El objetivo de este artículo fue analizar las percepciones de los docentes y de la directora de una escuela pública primaria y secundaria, en la red estatal de São Paulo, sobre la Educación en Derechos Humanos (EDH), para comprender cómo se concibió y vivió en la escuela y si sus principios formaban parte de los procesos de mediación de conflictos. La pregunta problematizadora fue: ¿cuál es el conocimiento de este equipo escolar sobre EDH y cómo se refleja, o no, en su vida cotidiana, especialmente en los procesos de mediación de conflictos? El análisis se basó en la premisa de que los derechos humanos (DH) son la base de la democracia participativa. Se trató de una investigación cualitativa realizada a través del análisis documental, y se investigaron los documentos oficiales que regulaban el trabajo a cerca de y con DHs en las escuelas de educación básica. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas con los siguientes miembros del equipo escolar: directora, maestro coordinador, maestra mediadora escolar y comunitaria (PMEC) y maestros(as). Los resultados indicaron la relevancia de la adhesión de los equipos escolares a la EDH, de forma participativa y autónoma, involucrando a todos los segmentos y, por tanto, en este proceso, enseñando, aprendiendo y viviendo la justicia social y la democracia.

Palabras clave: *Educación en Derechos Humanos. Mediación de Conflictos. Escuela Pública.*

1 Introdução

É notório, nas últimas décadas, o avanço da violência em nossa sociedade, o que tem se refletido nas escolas públicas de educação básica. Acrescenta-se a esse quadro o descaso do poder público com a escola, mantendo-a em situação quase sempre precária, o que se agravou significativamente em decorrência do isolamento social imposto a estudantes e equipes escolares em função da pandemia de Covid-19. Dessa maneira, anteriormente a essa situação

praticamente inédita, as escolas públicas brasileiras enfrentavam, além da constante escassez de recursos e de profissionais, conflitos, indisciplinas e violências originados, principalmente, nos processos de exclusão social que ocorrem pelo desrespeito, bastante generalizado no Brasil, aos direitos humanos (DH) (Declaração Universal dos Direitos Humanos [DUDH], 1948).

Considerando esse contexto, o objetivo deste artigo foi analisar as percepções de professores(as) e da diretora de uma escola pública de ensinos fundamental e médio da rede estadual paulista sobre Educação em Direitos Humanos (EDH) (BRASIL, 2012) para entender como era concebida e vivenciada na escola e se seus princípios faziam parte dos processos de mediação de conflitos. A hipótese da pesquisa na qual se baseia este texto foi a de que as equipes das escolas públicas brasileiras têm, majoritariamente, conhecimentos rudimentares sobre DH (DUDH, 1948) – sobretudo por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) –, que se restringem, normalmente, aos adquiridos em estudos preparatórios para concursos públicos de ingresso nas carreiras do magistério. Dessa forma, o problema investigado constitui-se na seguinte questão: quais eram os conhecimentos daquela equipe escolar sobre a EDH e como eles se refletiam, ou não, em seu cotidiano, especialmente em processos de mediação de conflitos?

Deve-se esclarecer também que a análise realizada teve como premissa que os DHs (DUDH, 1948) são a base da democracia participativa. Assim, a visão de escola que adotamos é a de um espaço onde se ensina e vivencia a democracia, regime no qual as mesmas pessoas que produzem as regras que regem a sociedade devem praticá-las e obedecê-las (TORO, 2005). Justifica-se, dessa forma, este artigo, assim como a pesquisa que lhe deu origem, pois, mais do que nunca, principalmente no contexto pós-pandêmico, é essencial gerar conhecimentos que podem subsidiar escolas na oferta de educação básica de qualidade social (SILVA, 2009), ideal que pode ser alcançado pelo conhecimento e pela prática dos DHs.

Tratou-se de uma investigação exploratória e qualitativa em Educação, tendo como procedimentos a análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Os resultados indicaram a relevância da adesão das equipes escolares à EDH (BRASIL, 2012), de maneira participativa e autônoma, envolvendo todos os segmentos, e, portanto, nesse processo, ensinando, aprendendo e vivenciando a justiça social e a democracia.

2 Metodologia

A abordagem metodológica da investigação que deu origem a este artigo foi exploratória e qualitativa em educação (BOGDAN, BIKLEN, 2010), tendo como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental (GIL, 2002), em função da relevância dos seguintes documentos para o alcance do objetivo da pesquisa: Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (BRASIL, 2012), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Manual de proteção escolar e promoção da cidadania (SÃO PAULO, 2009a) e normas gerais de conduta escolar (SÃO PAULO, 2009b).

No artigo terceiro das DNEDH (BRASIL, 2012), é apresentada a definição de DH que norteou a pesquisa e este texto:

A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I – dignidade humana; II – igualdade de direitos; III – reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV – laicidade do Estado; V – democracia na educação. (BRASIL, 2012, p. 1.)

Tendo clara essa definição dos DHs (BRASIL, 2012), foram realizadas entrevistas semiestruturadas (BOGDAN, BIKLEN, 2010) com os seguintes membros da equipe escolar: diretora, professor coordenador (PC), professora mediadora escolar comunitária (PMEC) e quatro professores(as) – uma que atuava no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio; um que atuava só no Ensino Fundamental II e duas que atuavam no Ensino Fundamental I. Apesar de pequena, essa amostra foi considerada representativa para que fosse possível captar as perspectivas da equipe escolar sobre a EDH (BRASIL, 2012).

Todos(as) os(as) participantes foram consultados(as) sobre a adesão à participação na investigação e, tendo concordado, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), logo após a aprovação do projeto Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sob o número 08176919.6.0000.5504.

3 Referencial teórico

Tendo como objetivo analisar as percepções de professores(as) e da diretora de uma escola pública sobre EDH (BRASIL, 2012), para entender como era concebida e vivenciada

na escola e se seus princípios faziam parte dos processos de mediação de conflitos, baseamos-nos em referencial teórico no qual a EDH faz parte da educação democrática e emancipatória.

A educação crítica e libertadora objetiva-se na libertação do sujeito, tornando-o emancipado. Freire (1987) defendeu a emancipação por meio de uma educação problematizadora e dialógica, além de uma perspectiva horizontal entre educador(a)-educando(a), em contrapartida a uma educação bancária, em que o depósito de conteúdo e sua memorização prevaleceriam.

Também tendo o diálogo como elo emancipador, Habermas (2012) propôs o conceito de consenso, no qual pessoas em diferentes situações devem buscar entrar em acordos com base em argumentações legítimas, não por meio da imposição, mas pelo convencimento. Desse modo, Habermas concebe a ação comunicativa, que, à semelhança da ação dialógica em Freire (1987; 2002), tem potencial de transformação social. Essa possibilidade de transformação, segundo Gomes (2007), seria também realizável na educação.

No âmbito da violência, Freire (1987) criticou atos de opressão, convidando os(as) educadores(as) a uma prática pedagógica amorosa. Além disso, ressaltou que a humanização, função fundamental da educação, pode ser ameaçada pela opressão. Nesse sentido, tendo em vista a relação opressor e oprimido, a educação crítica e emancipadora liberta.

Para Charlot (2002), as violências podem ser definidas entre na/à/da escola. A primeira é aquela que se produz dentro da escola, geralmente entre estudantes, sem necessariamente estar ligada à natureza e às atividades escolares. Já a segunda é quando a violência da e na sociedade atinge a escola. Na terceira, a violência é institucional, simbólica, que atinge crianças e jovens de cima para baixo pela maneira como são tratados) pelas escolas e seus agentes.

Outro aspecto a ser considerado é a causa da violência nas escolas. Para Scotuzzi e Adam (2016), as ações violentas protagonizadas por estudantes podem ser justificadas pelos seus sentimentos em relação ao espaço escolar, no qual não se sentem acolhidos, principalmente os(as) mais vulneráveis, que, como resposta a essa repulsa, podem agir de maneira agressiva.

Como apontado nos dados coletados em pesquisa da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (2001, *apud* ABRAMOVAY, 2002), há relação entre vulnerabilidade social de jovens que não têm acesso a lazer e oportunidades de trabalho

com a predisposição à violência. É importante, contudo, não ficarmos presos a uma visão generalista. Além disso, há poucos estudos a respeito das violências relativas a jovens de classe média, pois há o estereótipo e o pré-conceito quanto à equação que iguala pobreza e violência (ABRAMOVAY, 2002).

No que diz respeito à indisciplina, Garcia (1999) define-a da seguinte forma:

[...] define-se indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente refletem o pensamento da comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes. (GARCIA, 1999, p. 2.)

Considera-se, dessa maneira, que violências e indisciplinas fazem parte do cotidiano escolar e que caberia a suas equipes elaborar encaminhamentos de mediação que possibilitassem níveis de convivência compatíveis com os processos de aprendizagem a serem desenvolvidos, de maneira participativa, envolvendo todos os segmentos escolares, para que se apropriem dos DHs (DUDH, 1948) e construam a democracia na escola em um processo dialógico e transformador (TORO, 2005).

A respeito da participação da comunidade na escola, Paro (2000) apontou alguns problemas, mormente os relativos ao autoritarismo: “[...] uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia” (p. 19). Enraizado nas práticas escolares, o autoritarismo dificulta o avanço dos DHs (DUDH, 1948) e da democracia nas escolas, pois as equipes têm a tendência de adotar posturas antidialógicas. Por outro lado, a autoridade defendida por Freire (1987) é mediada pelo diálogo, em oposição ao autoritarismo expresso na verticalização das relações e no exercício de poder centralizado. Para o autor, ações dialógicas seriam caminhos para uma educação humanizada e democrática.

O conceito de consenso de Habermas (2012) poderia ser uma confiável e consistente para o alcance de uma sociedade mais justa e democrática. Apesar das mazelas produzidas pela democracia representativa e da replicação de seus procedimentos nos diversos colegiados escolares, o consenso, em âmbitos sociais menores, como as escolas, pode contribuir para que os DHs (DUDH, 1948) e a democracia avancem. Entendemos aqui que, em boa parte das

escolas brasileiras, seria possível tomar decisões por meio de assembleias com a participação direta de todos os atores escolares, sem a necessidade da representação e suas distorções intrínsecas. Nesse sentido, o consenso estabelecido pela ação comunicativa pode levar à emancipação humana.

O ideal de escolas democráticas, passa, dessa forma, pela compreensão dos DHs (DUDH, 1948), que têm como eixo fundamental a dignidade da pessoa humana, que perpassa todas as culturas, independentemente de seus valores subjetivos (BRASIL, 2012). Eles seriam uma das bases para a formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e conscientes de seus direitos e obrigações.

Os DHs, de acordo com Bobbio (2004), são direitos históricos que foram conquistados devido à necessidade de organização dos povos mediante lutas em defesa da liberdade. A DUDH (1948), recuperando as ideias da Revolução Francesa, estipulou em âmbito universal os valores supremos da liberdade, igualdade e fraternidade (COMPARATO, 2001).

Na perspectiva da escola como instituição social, entende-se, assim, que algum conhecimento sobre DH (DUDH, 1948) é necessário a todos os segmentos, pois possibilita a compreensão de direitos e deveres, o que propicia o trabalho coletivo voltado às mais diversas aprendizagens e ao bem comum. Tendo em vista essa necessidade, em 2012 foram aprovadas pelo Ministério da Educação as DNEDH (BRASIL, 2012), que poderiam e deveriam subsidiar práticas de mediação de conflitos e violências no cotidiano escolar, com destaque para o respeito à dignidade humana, à igualdade de direitos e ao reconhecimento e para a valorização das diferenças e diversidades. Essas práticas, como afirmam Costa e Guimarães (2019), caracterizam-se pela busca da imparcialidade, tanto quanto possível, na tentativa de compreender argumentos e justificativas das partes envolvidas, objetivando encaminhar os conflitos de forma justa e pacífica.

Essa concepção de mediação (COSTA, GUIMARÃES, 2019) embasou a implementação, por parte da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), em 2010, do Sistema de Proteção Escolar (SPE) (SÃO PAULO, 2010), cuja principal ação foi a criação da função de PMEC, um(a) professor(a) especificamente designado(a) para liderar processos de mediação de conflitos entre os diferentes segmentos nas escolas. A carga horária e o rol de atividade desses(as) professores(as) sofreram diversas modificações até o momento atual, no qual assiste-se ao gradativo esvaziamento do SPE como política pública e a progressiva extinção da função específica de PMEC nas escolas. Em sua definição inicial, o

trabalho dos(as) PMECs deveria voltar-se à pacificação do ambiente escolar por meio de uma postura amigável e aberta ao diálogo com os todos os seus participantes. Esse objetivo poderia ser entendido na perspectiva de Freire (2002), para quem a humanização do trabalho coletivo entre estudantes, equipe gestora, famílias e comunidade pode ser desenvolvida por meio da dialogicidade.

Para subsidiar as mediações a serem realizadas nas escolas, a SEE/SP lançou dois manuais: *Proteção Escolar e Promoção da Cidadania* (SÃO PAULO, 2009a) e *Normas Gerais de Conduta Escolar* (SÃO PAULO, 2009b), que deveriam nortear as mediações de conflitos nas escolas. As *Normas Gerais de Conduta Escolar* buscavam auxiliar o(a) PMEC da seguinte maneira: “esclarecer, divulgar e observar as regras de comportamento e convivência, assim como encorajar os(as) estudantes a respeitarem diferenças e praticarem a tolerância” (SÃO PAULO, 2009b, p. 5). Tratou-se de um documento base para que o(a) professor(a) pudesse compreender e transmitir os direitos e deveres de cada um, tendo como objetivo anunciado escolas menos conflituosas e mais seguras. Já o *Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania* (SÃO PAULO, 2009a) objetivava subsidiar o trabalho de toda a equipe escolar, sendo também um documento importante para o(a) PMEC quanto a posturas de mediação em diversas situações e formas de agir em cada caso, respeitando os direitos de crianças e adolescentes, como prescritos no ECA (BRASIL, 1990).

A relevância da mediação como política pública é corroborada por Paro (2015), que a concebe como processo fundamental nas relações escolares. Para o autor, a mediação é uma ação que permeia todas as atividades humanas, pois ela é responsável por ligar as tarefas e uni-las a um objetivo central, o que é verdadeiro também para a escola.

Assim, com base nesse entendimento dos conceitos de indisciplina, violência, democracia, EDH e mediação de conflitos, foi possível analisar e discutir os resultados apresentados na seção a seguir.

4 Análise dos resultados

Foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas com a equipe de uma escola pública – uma professora que atuava no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio (1); uma professora do Ensino Fundamental I (2); outra professora do Ensino Fundamental I (3); um professor do Ensino Fundamental II (4); um professor coordenador, a diretora e a PMEC. Os

excertos analisados foram selecionados por serem reveladores das percepções dos(as) entrevistados(as) sobre DH (DUDH, 1948), EDH (BRASIL, 2012), conflitos na escola e legislação pertinente, especificamente o ECA (BRASIL, 1990).

Com relação aos DHs (DUDH, 1948), a professora 1 afirmou que:

[...] Se não tivesse os tais dos Direitos Humanos que foram criados depois da segunda guerra mundial, vamos dizer que estaríamos vivendo aquelas atrocidades separadamente, em focos pelo mundo. Mas, os Direitos Humanos é tudo! Porque nivelou o homem sobre a face da terra (Professora 1).

Apesar de reconhecer a importância do documento, a professora 1 assume conhecê-lo apenas superficialmente: *“Ah, a gente conhece da vivência. Mas assim, do papel de estudar mesmo, eu estudei pra concurso apenas e já faz bastante tempo (risos)”*. Os(as) outros(as) professores(as) também demonstraram conhecer o documento superficialmente e/ou ter tido apenas contato com ele devido à necessidade de estudá-lo para concursos.

Ainda concernente ao ECA (BRASIL, 1990), o Professor 4 esclareceu:

[...] a minha visão do ECA é que da forma que ele foi posto na população deixa a entender que o menor tem uma série de direitos, mas de uma certa forma não é cobrado o dever, a obrigação daquele menor para que ele possa de fato ter esses direitos. Eu sei que nem sempre a gente pode fazer essa conexão né, “ah você faz o seu dever e só assim conquista o seu direito”, direito é direito, independente de fazer ou não. Mas alguma coisa nesse sentido deveria ser pensada, para que fosse mais cobrado dos adolescentes, porque gera situações de impunidade, situações negativas (Professor 4).

Essa visão pode ser entendida pela falta de formação, tanto inicial como continuada, sobre o ECA (BRASIL, 1990) e, por extensão, sobre os DHs (DUDH, 1948), pois o primeiro tem como uma de suas inspirações o segundo. Talvez seja por isso que o Professor 4 inicia sua fala transmitindo um preconceito bastante enraizado na sociedade brasileira, o de que o ECA só concedeu direitos, não atribuindo deveres a crianças e adolescentes, o que os(as) leva a praticar atos infracionais e usufruir de algum grau de impunidade.

Apesar de a PMEC considerar importante algum conhecimento sobre os DHs (DUDH, 1948) e o ECA (BRASIL, 1990) para a prevenção de conflitos na escola, fica patente, no

excerto a seguir, que não vinha sendo desenvolvido qualquer trabalho sistemático em relação a isso.

A gente acaba utilizando mais o ECA, mas os Direitos Humanos a gente acaba trabalhando um pouco na questão da prevenção, porque agora a gente tá trabalhando as questões de tudo o que tá acontecendo né, a questão do feminicídio, essas violências que a sociedade tá passando, então a gente tá trazendo esse assunto pra sala de aula e aí acaba trabalhando. Mas não o documento em si (PMEC).

As DNEDH (BRASIL, 2012), que têm como base os DHs (DUDH, 1948) e o ECA (BRASIL, 1990), recomendam que a EDH deve ser trabalhada nas escolas transversalmente, de modo que perpassa as várias áreas do conhecimento em todas as etapas da educação escolar. Essa educação possibilitaria mudanças e, possivelmente, transformações nas relações intraescolares, pois trabalharia dialogicamente (FREIRE, 1987; 2002) na busca de consensos (HABERMAS, 2012), promovendo a autonomia e a participação democrática de todos os segmentos escolares, especialmente no que se refere a problemáticas que atingem diretamente a dignidade humana, as diferenças e a diversidade, como racismos, homofobias e preconceitos vários que resultam em conflitos, indisciplinas e violências nas escolas.

Além disso, é importante que os(as) professores(as) participem da construção desse conhecimento em parceria com estudantes e famílias.

Tal educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza. Como processo educativo, a Educação em Direitos Humanos é um chamamento à responsabilidade que envolve a ciência e a ética. É um dos instrumentos de que a sociedade dispõe no momento para recriar valores perdidos ou jamais alcançados. (BRASIL, 2013, p. 50.)

Como podemos observar no excerto da PMECC, ela entende os DHs (DUDH, 1948) como um documento a ser estudado, e não como um tema transversal e estruturador do ensino e dos processos de mediação, como é recomendado nas DNEDH (BRASIL, 2012). Corrobora esse raciocínio o componente problematizador das diretrizes, o que vai ao encontro dos princípios de Freire (1987), principalmente a liberdade de pensamento e a criticidade com base nas diferentes realidades de crianças e jovens. Dessa forma, o ensino deveria centralizar-se no(a) estudante, e não nos(as) professor(as), estabelecendo-se, na educação escolar, um dimensionamento entre homens, mulheres e realidade.

Para Freire (1987), a escola deveria objetivar que os(as) estudantes se tornassem leitores(as) de mundo, a fim de se constituírem pensadores(as) críticos(as) e emancipados(as), ou seja, deveria levar as parcelas mais desfavorecidas da sociedade a compreender sua situação de oprimidas para que pudessem agir em favor de sua própria libertação.

Do ponto de vista da diretora, o ECA (BRASIL, 1990) seria um documento importante para que a escola tivesse parâmetros que respaldassem suas ações, como é possível observar a seguir.

O ECA tem vários aspectos que são importantes aqui na escola. Como por exemplo a questão da frequência das crianças, que é uma obrigação monitorarmos a frequência delas na escola, caso as crianças não estejam vindo temos que estar notificando as famílias, notificando o conselho tutelar, até a casa do aluno. A questão do direito de eles estarem estudando. Porque as vezes ocorre situação de conflitos, principalmente com adolescente, principalmente dependendo da situação que acaba causando revolta “por que a gente não tira esse menino da escola?” então são situações mais possíveis de acontecer, que estão previstas no ECA. O direito de eles estarem na escola, aprender, de não ser retirado da sala de aula por qualquer motivo que vá inibir o direito dele de estar assistindo aula (Diretora).

Essa visão do ECA (BRASIL, 1990) pode ser entendida como uma incorporação, por parte da diretora, do princípio da educação como direito fundamental. Poderíamos inferir, assim, que esse direito fosse sua base em mediações de conflitos. Faltava a ela, entretanto, uma visão mais profunda de DH (DUDH, 1948) para pensar a educação escolar como um direito humano essencial e também para combater de forma intencional e sistemática a quebra dos DHs, por preconceitos e discriminações, por parte, às vezes, da própria equipe escolar, o que poderia levar à escalada de conflitos, indisciplinas e violências na escola.

Quando questionada sobre em que o conhecimento dos DHs (DUDH, 1948) pode contribuir para as práticas educativas escolares, a Professora 1 ressaltou a importância de esses direitos serem de conhecimento de todos(as), inclusive dos(as) estudantes:

Ensinar a eles o que eles têm por direito, porque eles não sabem que tipo de direito eles tem. Porque quando a gente dá aula sobre os Direitos Humanos, começamos pela história, o contexto em que foi criado, da ONU... E aí peço para que eles listem os direitos que eles acham que tem, e a maioria não consegue escrever um! E aí eu começo, vocês têm direito de ter casa: Vocês têm direito de comer? Aí eles, “ah é, mas é lei?” E eu falo: “sim, é lei” (Professora 1).

Novamente ficou evidenciada a ideia dos DHs (DUDH, 1948) como um conteúdo específico a ser trabalhado diretamente com os(as) estudantes como um tópico do estudo. Isso é desejável, uma vez que, como Toro (2005) explica, os princípios democráticos que se baseiam nos DHs devem ser ensinados e aprendidos na escola, já que, para o autor, a democracia é uma cosmovisão; mas, como é exposto nas DUDH (BRASIL, 2012), isso não basta. A EDH deve perpassar todas as disciplinas, constituindo-se em uma nova maneira de viver na escola, a partir da sala de aula, durante toda a educação básica. Por isso, os(as) profissionais da escola precisam aprender como incorporá-la às suas práticas cotidianas.

A perspectiva sobre os DHs (DUDH, 1948), explicitada no excerto a seguir, demonstra como a PMEC havia incorporado a ideia de que eles deveriam ser ensinados formalmente, assim como deveriam fazer parte do cotidiano escolar, das ações de toda a equipe.

[...] A partir do momento que você conhece seu direito você tem como exigir. Eu acho que essa geração aqui agora não conhece mesmo, as vezes nem os pais conhece os direitos deles. Então, é papel da escola formar eles pra que eles um dia possam cobrar, pra que eles possam cobrar o que é de direitos deles e eu falo isso e todos os tipos. Não tem como mais a gente pensar só em currículo formal, a gente tem que trazer a realidade do aluno pra dentro da escola e aí automaticamente você acaba trabalhando o currículo, porque é uma coisa ligada à outra, o currículo não é algo separado da vida do aluno né. Então acho que os direitos têm que ser trabalhados em sala de aula, de maneira interdisciplinar, não só uma disciplina. Eu acho que é no dia a dia, conforme vai surgindo um assunto é interessante trazer isso pra eles, de modo não tão formal, as vezes até mesmo em uma roda de conversa, pra eles associarem, porque é importante trazer o que eles estão vivenciando de modo que faça mais sentido pra eles (PMEC).

A PMEC, portanto, reconheceu a importância dos DHs (DUDH, 1948) como um tema transversal balizador do currículo escolar. Além disso, destacou a relevância de trazer a realidade do(a) estudante para dentro da sala de aula como meio de refletir além da escola, prática defendida há muito tempo por Freire (1987; 2002).

O professor coordenador explicou, no excerto adiante, como vinha sendo construída uma gestão democrática naquela escola com base na participação, indissociável, ao nosso ver, da prática dos DHs (DUDH, 1948) e da EDH (BRASIL, 2012) como base no currículo vigente na escola.

Olha, a gente tem uma gestão democrática, no sentido que o conselho de escola ele é participativo, o conselho de classe é participativo. No caso, tem a participação dos alunos e dos pais também, mas assim tem uma participação muito tímida ainda, poucos realmente participam e a suas contribuições ainda são pequenas. Conselho é participativo, tem que ser por lei. A nossa diretora tem esse papel de fazer um conselho participativo. O espaço da nossa escola é fazer com que os pais participem mais, não só aqueles poucos pais que a gente acaba chamando, convocando que participam de uma maneira superficial. Eu espero que no futuro eles tenham uma participação maior (Professor Coordenador).

Como pontua o professor coordenador, a concepção de gestão democrática da educação advém da participação da comunidade na escola, ou seja, está associada à participação política e à organização de ações voltadas à participação social (RISCAL, 2009). Ora, o respeito e a prática dos DHs (DUDH, 1948) são a base da participação democrática por meio do respeito aos direitos e obrigações de todos(as) e de cada um(a). Por meio de ações pedagógicas no escopo da EDH (BRASIL, 2012), portanto, podemos imaginar o quanto avançaria a educação pública em nosso país. Um dos efeitos esperados seria a diminuição da violência à, da e na escola (CHARLOT, 2002), o que permitiria a elevação dos níveis de aprendizagem dos(as) estudantes.

Quanto à relação entre a escola e a família, tangenciada pelo professor coordenador no excerto, ela era, aparentemente, próxima. Isso poderia vir ocorrendo em função de tratar-se de uma escola de bairro, o que facilitaria a participação dos pais na vida escolar de seus filhos(as). Inferimos, dessa maneira, que haveria nela uma imbricação entre lógicas socializadoras populares – que acontecem principalmente por meio dos atos da vida cotidiana, momentos espontâneos na relação entre adultos e crianças e meio onde habitam – e lógicas escolares – advindas de um processo histórico de socialização intencional na escola (THIN, 2016). Vemos essa imbricação como muito promissora no sentido de contribuir para o exercício da EDH (BRASIL, 2012) nas escolas.

A PMEC parecia compreender também os aspectos dialógico e consensual (FREIRE, 1987; GOMES, 2007; HABERMAS, 2012) das relações entre escola e família na busca de uma educação na e para a democracia:

Acho que a democracia começa com o aluno e se estende com a família, porque eu acho que não se pode limitar só com a equipe gestora e os professores, a gente tem que se policiar muito com isso. Eu acabei aprendendo muito com o grêmio estudantil, porque as vezes a gente acha que só nós temos que ensinar e não, eles também ensinam muita coisa pra gente, eles têm outro olhar. As vezes eles vão trazer outras coisas que a gente não se atentou, então acho que temos que envolver muito eles nas ações da escola, temos que escutar, eles precisam ter voz (PMEC).

Entendemos, assim, que a PMEC demonstrou uma visão apurada sobre a igualdade entre as pessoas em um processo democrático. Isso deve ter ocorrido pelo contato direto dela com estudantes, famílias, professores(as) e direção no sentido de dirimir conflitos, que seria a função precípua da mediação escolar – uma forma de resolução de conflitos com base no diálogo, o que favoreceria a reorientação das relações na escola nos sentidos da cooperação, confiança e solidariedade, como explica o próprio *Manual de Proteção Escolar* (SÃO PAULO, 2009a).

Compreende-se, dessa maneira, que seria desejável ter um(a) PMEC em cada escola, ainda que esteja clara a responsabilidade de todos os membros da equipe escolar na mediação de conflitos em seus respectivos âmbitos de atuação. Esse pode ser um aspecto negativo da função de PMEC nas escolas, porque com ela criou-se a expectativa e/ou ideia de que só esse(a) professor(a) seria responsável pela mediação de conflitos, responsabilidade historicamente atribuída à direção. Entende-se que canalizar toda a resolução de conflitos para um(a) único(a) profissional da escola não é possível nem desejável, dada à capilaridade dos conflitos no cotidiano escolar e à necessidade de se estabelecerem relações pacíficas tanto entre indivíduos como nos diferentes grupos que compõem a escola (SCOTUZZI, ADAM, 2016; MARTINS, MACHADO, FURNALETO, 2016).

Por outro lado, no caso da rede estadual paulista, tem havido demandas por programas e profissionais voltados à resolução de conflitos e à melhoria do clima escolar, o que levou ao lançamento, em 2019, do programa Conviva SP e, em 2020, à criação da função de professor orientador de conflitos (POC) (SÃO PAULO, 2020), que substituiu oficialmente a função de PMEC, que ainda existia em poucas escolas.

A perspectiva de que a mediação escolar deve ser uma parceria entre professores(as), direção e, eventualmente, de um(a) professor(a) mediador(a) é corroborada pelo Professor 4:

De um tempo pra cá, não vou saber precisamente quando começou, acredito que por volta de 2010/11, que surgiu a figura do professor mediador que veio pra tirar essa sobrecarga da equipe gestora esses conflitos. Então acho que deu uma diluída um pouco nessa sobrecarga que a equipe gestora tinha. Eu mesmo já trabalhei de mediador em 2013, em outra escola, então tive um contato bem direto com essa questão. É uma função que hoje imagino que se tirar vai ser um prejuízo muito grande. Porque infelizmente, ou felizmente, o conflito faz parte da condição humana, acho que todas as relações num dado momento são conflituosas e eles tão vivendo a adolescência, a puberdade... Tudo isso vai virar conflitos, eu acho que isso é nosso papel quanto educador e principalmente do professor mediador, tentar mostrar pra eles que a violência não é o único caminho, se consegue solucionar isso na conversa, chegar em um acordo em comum... Lidar com essas questões e tentar resolver. Tanto que isso é uma estatística bem legal, já dei aula em outras escolas, é o quarto ano que estou aqui, e a gente não vê briga na saída. As vezes tem uma troca de tapas aqui na escola, não vou dizer que não tem esse tipo de conflito, mas nunca chegou ao ponto de sair e se quebrar lá fora (Professor 4).

A Professora 2 também destaca a importância do(a) PMEC para a resolução de conflitos, além de ser possível inferir que ela mesma exerça essa função em sua sala de aula:

O que a gente vê aqui na escola é o trabalho da mediadora, que conversa e tenta resolver da melhor maneira possível. Como lido com crianças muito pequenas não consigo presenciar muitos conflitos além daqueles que as crianças possuem regularmente (Professora 2).

Reconheceu-se como fundamental, portanto, na escola pesquisada, a importância da presença e do trabalho de um(a) PMEC, considerando-o(a) um(a) professor(a) voltado(a) à construção de uma escola mais humanizada por meio da mediação de conflitos, evitando que eles, quando mal trabalhados, sejam agravados, gerando situações de violência intra e extraescolar. Quanto aos objetivos dos(as) PMECs nas escolas, os próprios manuais (SÃO PAULO, 2009a; SÃO PAULO, 2009b) reconhecem a relevância da participação das famílias e das equipes escolares na busca de escolas mais pacíficas. Outro aspecto a ser destacado é que no *Manual de Proteção Escolar* (SÃO PAULO, 2009a) aponta a relevância de a escola garantir aos pais e/ou responsáveis o conhecimento sobre as normas escolares, principalmente aquelas relacionadas com as condutas dos(as) estudantes.

Por meio desses resultados pudemos constatar que a equipe escolar investigada entendia os DHs (DUDH, 1948) como um conhecimento necessário a todos os atores escolares a ser ensinado, aprendido e, principalmente, vivenciado no cotidiano da escola. Além disso, foi possível constatar a relevância e o protagonismo do(a) PMEC na mediação dos conflitos escolares.

5 Considerações finais

O objetivo deste artigo foi analisar as percepções de professores(as) e da diretora de uma escola pública de ensinos fundamental e médio da rede estadual paulista sobre EDH (BRASIL, 2012) para entender como era concebida e vivenciada na escola e se seus princípios faziam parte dos processos de mediação de conflitos. O problema investigado constitui-se na seguinte questão: quais eram os conhecimentos daquela equipe escolar sobre a EDH e como eles se refletiam, ou não, em seu cotidiano, especialmente em processos de mediação de conflitos? A análise realizada teve como premissa que os DHs (DUDH, 1948) são a base da democracia participativa.

A investigação evidenciou que a equipe se encaminhava, de maneira ainda incipiente, à EDH (BRASIL, 2012), pois entendia a relevância do conhecimento e da prática dos DHs (DUDH, 1948) na escola como forma de lidar com conflitos, indisciplinas e violências por meio de processos de mediação a serem liderados pela PMEC, com a participação ativa dos(as) professores(as) e da equipe gestora. Também compreendiam a transversalidade da EDH, além da possibilidade de desenvolvimento de ações pedagógicas e projetos específicos sobre DHs.

Concluimos, dessa maneira, que seria relevante que as equipes escolares se apropriassem da EDH (BRASIL, 2012) como um elemento fundante de currículos e das relações na escola, e não apenas como subsídio em processos de mediação de conflitos. Esse caminho é promissor na formação de pessoas menos alienadas, mais críticas e, assim, quicá empoderadas para lutar por seus direitos e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Referências

ABRAMOVAY, M. **Escola e Violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei Federal nº 9394/96** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996, 26p.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 21 jun., 2021.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos** – Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 2010.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, p. 432-443, 2002.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

COSTA, C. E. da F.; GUIMARÃES, D. N. **Direitos humanos e educação: Diálogos interdisciplinares**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GOMES, L. R. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas: Alínea Editora, 2007.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo I: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

MARTINS, A. M.; MACHADO, C.; FURLANETO, E. C. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 566-592, jul./set. 2016.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015, p. 17-36.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.

RISCAL, S. A. **Gestão Democrática no cotidiano escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Manual de proteção escolar e promoção da cidadania**. Sistema de Proteção Escolar. São Paulo: FDE, 2009a.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Normas gerais de conduta escolar**. Sistema de Proteção Escolar. São Paulo: FDE, 2009b.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010**. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: CENP/DRHU, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução Seduc-92, de 1º-12-2020**. Institui a Orientação de Convivência como parte integrante da equipe executora local do CONVIVA SP – programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, instituída pelo inciso V do artigo 3º da Resolução 48, de 1-10-2019. São Paulo: DOE – Seção I – 01/12/2020, p. 40. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-92-de-1o-12-2020>. Acesso em: 21 jun., 2021.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago., 2009.

SCOTUZZI, C. A. S.; ADAM, J. M. **O professor mediador no contexto da prevenção de violência em ambiente escolar**. Curitiba: CRV, 2016.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Rev. Bras. Educ.**, v. 11, n. 32, p. 211-225, 2016.

TORO, J. B. **A construção do público: cidadania, democracia e participação**. Rio de Janeiro: SENAC, 2005.

ANEXO 1

Roteiro da entrevista semiestruturada

1. Você conhece o ECA? O que você destacaria nesse documento em relação ao seu trabalho aqui na escola?
2. Você conhece a Declaração Universal dos Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos?
3. Qual é a sua concepção sobre os direitos humanos? O que eles significam? Saberia citar algum(ns) deles?

4. Em que o conhecimento dos direitos humanos pode contribuir para as práticas educativas escolares?
5. Como você entende a mediação de conflitos, indisciplinas e violências nas escolas?
6. Em sua opinião, como a escola pode se tornar mais justa e democrática? Os DHs estariam envolvidos nesse processo?

Agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo financiamento desta pesquisa.

Enviado em: 18/8/2020
Revisado em: 2/7/2021
Aprovado em: 18/2/2022