



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 2, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

**EIXO 2 - EDUCAÇÃO E INCLUSÃO. EDUCAÇÃO, INTERVENÇÕES SOCIAIS.
POLÍTICAS AFIRMATIVAS. EDUCAÇÃO NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS.
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS. EDUCAÇÃO PARA A PAZ.**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://doi.org/10.29380/2020.14.02.41>

Recebido em: **31/08/2020**

Aprovado em: **07/09/2020**

O COTIDIANO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS REALIDADE E CONTRADIÇÕES; SCHOOL EVERYDAY FROM THE
PERSPECTIVE OF HUMAN RIGHTS EDUCATION REALITY AND CONTRADICTIONS;
L'ÉCOLE TOUS LES JOURS DU POINT DE VUE DE L'ÉDUCATION AUX DROITS DE
L'HOMME RÉALITÉ ET CONTRADICTIONS

JULIANA ALVES DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0001-8196-4466>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo retratar o cotidiano escolar, sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, a partir da análise das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas alagoanas, revelando as suas principais contradições. É parte integrante de uma pesquisa de maior amplitude, de natureza qualitativa, que teve como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a entrevista semiestruturada, o desenvolvimento de grupos focais e a análise de documentos fundamentada em revisão bibliográfica a partir das principais pesquisas realizadas na área da Educação em Direitos Humanos, nos últimos cinco anos, em âmbito educacional, no Brasil e em Alagoas, além da leitura atenta à literatura produzida por ilustres estudiosos do referido campo temático.

PALAVRAS-CHAVE: Cotidiano Escolar, Educação em Direitos Humanos, Práticas Pedagógicas

RESUME

This article aims to portray the school routine, from the perspective of Education in Human Rights, from the analysis of pedagogical practices developed by public schools in Alagoas, revealing its main contradictions. It is an integral part of a larger research, of a qualitative nature, which had as instruments of data collection the participant observation, the semi-structured interview, the development of focus groups and the analysis of documents based on bibliographic review from the main researches carried out in the area of Human Rights Education, in the last five years, in the educational field, in Brazil and in Alagoas, in addition to reading carefully the literature produced by distinguished scholars in the aforementioned field.

KEYWORDS: Everyday School, Human Rights Education, Pedagogical practices,

CV

Cet article vise à dépeindre la routine scolaire, du point de vue de l'éducation aux droits de l'homme, à partir de l'analyse des pratiques pédagogiques développées par les écoles publiques d'Alagoas, révélant ses principales contradictions. Il fait partie intégrante d'une recherche plus large, de nature qualitative, qui avait comme instruments de collecte de données l'observation participante, l'entretien semi-structuré, le développement de groupes de discussion et l'analyse de documents basés sur la revue bibliographique des principales recherches menées dans le domaine de l'éducation aux droits de l'homme, au cours des cinq dernières années, dans le domaine éducatif, au Brésil et à Alagoas, en plus de lire attentivement la littérature produite par d'éminents chercheurs dans le domaine thématique susmentionné.

MOTS CLÉS: École de tous les jours, Education aux droits de l'homme, Pratiques pédagogiques

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Educação em Direitos Humanos na escola pública: uma análise das práticas pedagógicas”. Os registros, ora apresentados, como as demais partes que a integram, contribuíram para investigar a seguinte problemática: como a Educação em Direitos Humanos vem sendo trabalhada com os alunos e alunas do Ensino Fundamental nas instituições escolares públicas do Estado de Alagoas?

O estudo foi desenvolvido durante um ano e seis meses e teve como base empírica uma amostra das escolas públicas estaduais registradas junto a 1ª e 14ª Coordenadoria Regional de Ensino[i], considerando como sujeitos principais da investigação: diretores, coordenadores, professores e alunos.

A pesquisa, de natureza qualitativa, expressou uma base dialética da realidade social inspirada no enfoque crítico-participativo com visão histórico-estrutural. A escolha por essa metodologia ocorreu, principalmente, pelo favorecimento da interação direta com as pessoas na vida cotidiana, auxiliando a compreender melhor suas concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos, e os significados que atribuíram a essas práticas, o que colaborou de modo relevante para enriquecê-la. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a observação participante, a entrevista semiestruturada, o desenvolvimento de grupos focais e a análise de documentos fundamentada em revisão bibliográfica a partir das principais pesquisas realizadas na área da Educação em Direitos Humanos, em âmbito educacional, no Brasil e em Alagoas, além da leitura atenta à literatura produzida por ilustres estudiosos deste campo.

Embora o estudo tenha sido estruturado em três capítulos que, somados, dão corpo e nos apresentam respostas relevantes para a compreensão do questionamento principal da pesquisa, é na 3ª parte da investigação que, na condição de pesquisadora, pude refletir, compreender e constatar que ainda há muito a ser feito, no contexto escolar, para que as práticas pedagógicas possam caminhar na perspectiva da educação em direitos humanos, razão pela qual, as questões que permearam essa parte específica da investigação constitui o presente artigo.

Territórios e sujeitos: a pesquisa em movimento

Entender a dinâmica que se apresenta no interior da escola pública, na busca pelo desvelamento de sua verdadeira face, é um exercício tão complexo quanto a realidade exposta nesse espaço. Mas, quando se quer encontrar as respostas para os questionamentos que a ela são direcionados ou, ao menos, desencadear essa busca, faz-se necessário olhá-la em sua totalidade, evitando uma análise fragmentada. Assim, não se pode, em hipótese alguma, negar que os sujeitos que compõem esse contexto têm uma história já vivida, possuem suas próprias marcas e falam de algum lugar, por isso mesmo, torna-se importante conhecer esse passado, o local da origem de suas vozes. Sobre essa questão, Candau afirma o seguinte:

Na Educação em Direitos Humanos não se pode ignorar ou ocultar o passado, porque se não é reconhecido o passado não é possível construir o futuro nem ter sujeito ativo nessa construção. Não se pode impor o silêncio à memória de um grupo (2013, p.49).

A cidade de Maceió, capital do estado de Alagoas, considerada uma das mais violentas do estado brasileiro, conforme apontam os índices do Atlas da Violência, possui uma população, segundo o

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estimada em 996.733 habitantes[ii], o que a torna a mais populosa do estado alagoano. Com uma região de 503,72 km, dos quais 233 Km pertencem à área urbana, a cidade é constituída por 50 bairros. Grande parte deles encontra-se na região periférica, onde estão localizadas as escolas que fazem parte do *lôcus* desta pesquisa.

Não muito diferente da realidade dos bairros de periferia de outros centros urbanos, os bairros que puderam ser reconhecidos durante este caminhar investigativo são tão carentes de serviços, ações e políticas públicas quanto o próprio estado do qual fazem parte.

O primeiro deles está localizado a 22 km do Centro da cidade, apresenta uma área de 4,66 Km e, aproximadamente, uma população de 55.952 habitantes. O segundo bairro apresenta uma área de 0,57 Km e uma população estimada em 5.025 habitantes. A carência é presença constante na maioria das famílias que vivem nesses espaços. Entre os maiores problemas destacam-se o desemprego, a ausência de serviços básicos como saneamento, saúde, educação, lazer e cultura e a falta de segurança, considerada pela população o problema mais preocupante, principalmente pelo alto índice de assaltos, roubos e mortes registrados na região onde os bairros estão localizados.

No centro dessa realidade localizam-se as escolas que fizeram parte deste estudo. Como forma de manter o sigilo de suas identidades, foram identificadas, ao longo dos registros desta pesquisa, como escola A (Ea) e escola B (Eb).

Em ambas as escolas foram entrevistados: 04 professores, sendo 02 professores efetivos e 02 professores-monitores; 01 diretor; 01 coordenador e 16 alunos. Esses, conforme acordo estabelecido, tiveram as suas identidades preservadas, por isso, suas identificações foram feitas obedecendo a seguinte organização: condição junto à escola, (especificando se professor, diretor, coordenador ou aluno); numeração específica (seguindo a ordem da realização de sua entrevista no contexto onde estão inseridos); série que estava cursando no ato da entrevista (no caso do aluno); série e/ou etapa de ensino (no caso do professor); e classificação da escola que atua, conforme critérios adotados neste estudo (Ea ou Eb) e o ano de realização.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O COTIDIANO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS

Durante todo o processo deste caminhar investigativo, nenhum outro momento foi tão difícil para mim, na condição de pesquisadora, quanto à análise das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas pesquisadas. Primeiro, pela dificuldade em encontrar professores que permitissem que suas aulas fossem observadas; segundo, pelos sentimentos diversos que a prática de observar provoca tanto em quem observa quanto em quem é observado. A sensação que se tem, enquanto pesquisadora, é o de estar invadindo o espaço do outro. As atenções se voltam, a todo o momento, principalmente no início, para quem observa, que passa a ser a maior novidade daquele contexto.

A maior parte do que é apresentado, em sua maioria, pelos professores, parece ter sido submetido a um processo de transformação num espaço de tempo tão pequeno que é notório o seu grau de artificialidade. E alguns revelam de fato suas verdadeiras faces apenas nos momentos de “descuidos”.

A forma como essas práticas se revelam estão diretamente ligadas à vida desses sujeitos, cuja escolha para o exercício de uma carreira profissional na área da educação, na maior parte dos casos, não nasceu do sonho, do desejo, do amor pelo ato de ensinar, mas por outras razões apresentadas. O que pode ser percebido através de suas próprias falas.

[...] não foi uma escolha, porque, no meu tempo os pobres faziam Pedagógico. E quem tinha uma ‘condiçãozinha’ melhor fazia científico pra

fazer vestibular. Ou então contabilidade. Contabilidade e Administração só para uma pessoa, assim, de uma classezinha ‘mais ou menos’, né? Então, naquela época, como os meus pais não tinham condições financeiras de me manter, aí, aos treze anos a gente já ia ficando mocinha, assim, querendo as coisas (fazendo referência à necessidade de consumo). Como eles não podiam dar (fazendo referência aos pais) eu comecei a ensinar em uma escolinha particular, sendo auxiliar, tudo. Pronto! Com isso eu ganhava o meu dinheiro, e no primeiro concurso que teve, depois que eu terminei o Pedagógico, eu passei. Com um ano fui chamada. Mas, assim, eu gosto da minha profissão. Só que, ultimamente, pela desvalorização, a gente vai ficando chateada, cansada, abusada... Mas eu gosto (Professora 1, séries iniciais, Ea, 2013).

No início, a escolha não foi...não foi nenhuma escolha. Na época, eu ia fazer a minha matrícula e tinha uma vizinha que foi me acompanhando. Minha mãe não podia. E, chegando lá, ela disse: “eita não tem mais! Não lembro nem o curso que eu pretendia fazer. E ela disse assim: “Só tem Magistério”. Aí ela disse: “ou você escolhe Magistério, e eu faço a matrícula no Magistério, ou você vai ficar sem estudar, por que não tem mais curso nenhum. Eu disse: meu Deus! E, fiquei, assim, imaginando. Seja o que Deus quiser! Até então, eu nem sabia por que eu estava lá, que era justamente pra estudar esse curso (fazendo referência ao Magistério). Aí, foi quando começou o curso, propriamente dito. Mas, assim, era somente é...na formação era somente escrita. (fazendo referência a parte teórica do curso de Magistério que cursou). A prática eu não vi quase nada. Aí vim estagiar no próprio CEPA[iii], [...] e até, é como se fosse voando, não tinha experiência nenhuma da educação. E o estágio, foi um estágio muito fraco. Somente observação. E no outro ano é que eu voltei pra prática, realmente a prática. Mas aí eu fui me saindo. E, até então, me perguntando por que eu tava ali, que eu não gostava. Por conta assim, que era uma turma super lotada. E foi, o tempo foi passando e eu terminei o curso, pela graça de Deus (risos). Terminei o curso. Foi lá mesmo no CEPA, no Instituto de Educação, no Titara. E aí foi quando eu fiz o concurso, o concurso do Estado. Eu estava até viajando, aí uma colega foi lá, até o meu encontro e disse: “[...] vamos participar do concurso do Estado, que vai haver?” Aí, eu ainda fiquei “assim” (nesse momento fez uma expressão de dúvida com a cabeça) E ela: “você vai!” E era assim, tudo isso foi tudo no empurrão, como a matrícula e até o concurso. A minha colega: “vamos [...] fazer! Vamos, porque vamos!. Vamos fazer, nós duas! Vamos fazer a inscrição!”.

Fizemos o concurso. Fui a última a passar nesse concurso, que foi Educação Infantil. A última pessoa do concurso que passou. Na época, era o Suruagy (fazendo referência ao sobrenome do governador do Estado na ocasião em que o concurso foi realizado). E também ela foi lá, na época, eu tava viajando: “[...] o seu nome tá aqui no Diário”. Meu Deus, eu passei! Aí, vamos fazer os exames. E tudo era junto com ela (fazendo referência à amiga). Então, com um ano, ela foi chamada. E eu nada! Acho que eu nem vou ser chamada [...] e foi quando... meu Deus! Eu vou trabalhar numa escola! Fiz tudo direitinho e vim, justamente pra essa escola. Essa foi a minha primeira e única escola. [...] eu fui aprendendo com a experiência. 27 anos de profissão e 27 anos nessa escola (Professora 2, séries iniciais, Ea, 2013).

[...] Antes de entrar na faculdade eu gostava muito de esportes. Então, eu resolvi entrar nessa carreira (fazendo referência à carreira de educador físico). Só que, quando eu entrei na faculdade, eu vi que educação física, [era] muito diferente de ‘só esporte’. Então, eu acabei gostando da parte educacional, tanto que eu trabalho só em escola. Nunca parti pra área de academia, nem área de saúde, não. Só trabalho em escolas, justamente pra tentar mudar alguma coisa dessa situação (fazendo referência à situação da educação atualmente). Quando eu cheguei nas escolas, eu vi que a realidade era totalmente diferente do que eu imaginava e do que eu vi na sala de aula durante a graduação. Por esses dois motivos, eu não estou satisfeito (Professor 1, Ensino Fundamental, Eb, 2013).

Os motivos apresentados pelos professores, quando convidados a falar sobre a escolha da profissão, revelam que muitos desses profissionais estão na área educacional pelas mais variadas razões, desde as questões relacionadas à ausência de outras oportunidades devido à condição social destes, perpassando pela falta de vagas nos cursos de formação em outras áreas, até mesmo algum gosto particular específico, como a prática de esportes. Mas nada, absolutamente nada que tenha relação direta com o ato de ensinar, a prática educativa, embora um número pouco representativo tenha afirmado que, no decorrer da carreira, ‘aprendeu a gostar’, fazendo referência a esse tipo de atividade.

Essa situação tende a se tornar mais complexa quando ouvimos as respostas desses mesmos sujeitos sobre a possibilidade de mudança para outra área e/ou carreira. No intuito de conhecermos o grau de satisfação desses profissionais que atuam na instância educacional, sobretudo nas salas de aula, solicitamos, que eles nos respondessem se sentiam satisfeitos com a profissão e se mudariam para outra, caso tivessem a oportunidade[iv]. A seguir, algumas das respostas que foram apresentadas:

Se fosse pra escolher, hoje, como digo às minhas sobrinhas, às minhas cinco: não queiram ser! Porque a falta de respeito tá muito grande, a violência. Então, sabe? [...] Pode acontecer em qualquer outra profissão, mas acho que professor, educação, tá mais visada a esse ponto da violência, do estresse, dessa coisa toda. Como eu tenho 27 anos, já, de sala de aula... (Professora 1, Séries iniciais, Ensino Fundamental I, Ea, 2013).

Não, eu não escolheria. Eu acho que, mesmo com esses improvisos, no início, o caminho foi traçado e foi justamente esse. Pra mim, eu acho que foi esse (após essa fala, a professora sentiu-se emocionada e chorou por um certo tempo. Em seguida, deu prosseguimento à entrevista, mesmo com a voz embargada pelo choro) [...] porque aí, foi quando eu cresci como pessoa (pausa devido a emoção), passei a entender mais os meus pais – eles eram analfabetos [...] (nesse momento, devido à grande emoção da professora a entrevistadora pergunta se ela quer continuar em outro momento, mas ela balança a cabeça fazendo sinal negativo e prossegue) E, também senti a importância que eles tinham - como eram analfabetos, de me incentivar a estudar. E diziam: “você só trabalha quando terminar o ensino médio”. E, assim, com muita luta, muita dificuldade, consegui vencer! Eu acho que isso tudo foi uma vitória por estar, hoje, na educação, e quase saindo dela, porque a educação é uma escolha. Eu agradeço muito a Deus. Primeiro a Deus, depois a eles – meus pais, meus colegas que me fizeram crescer como pessoa e como profissional. E hoje, assim, eu tenho a educação como... (pausa) Por isso que eu digo, eu fui... é como se eu fosse a escolhida pra estar junto com

esses meninos (Professora 2, Séries iniciais, Ensino Fundamental I, Ea, 2013).

Assim, satisfeito, eu não tô. Porque, primeiramente, reconhecimento financeiro e, também, por reconhecimento da própria instituição. Não a escola em si, mas de quem cuida da educação em nosso Estado que não dá aparato suficiente pra que a gente realize um trabalho melhor. Se eu mudaria? Sim, mudaria. E tô tentando. [...] eu tô estudando pra concursos de outras áreas. Ainda não pensei em uma carreira, em ter que fazer outra faculdade, entendeu? Mas fazendo concurso em outras áreas que não seja na área educacional. Apesar que eu fiz, também, pra área educacional. Mas eu tô fazendo de outras áreas de atuação (o professor não especificou as áreas) (Professor 1, Ensino Fundamental II, Eb, 2013).

O resultado me chamou à atenção, pois 100% dos professores entrevistados revelaram e/ou demonstraram insatisfação com a profissão. Desses, 87,5% afirmaram ter vontade de mudar para outra área e/ou carreira. Alguns, inclusive, estão estudando para concursos públicos na busca de alcançar esse objetivo.

Infelizmente, a insatisfação e o desencanto com a educação são questões que refletem diretamente na sala de aula, o que, somados a processos formativos precários, ausência de estrutura física e material didático-pedagógico adequado, resultam em aulas pouco atrativas e desestimulantes. Alguns alunos, inclusive, revelaram, durante a realização dos grupos focais, que chegaram a concluir o ano letivo anterior ao que estavam cursando sem o fechamento do calendário de algumas disciplinas, como Geografia. Os alunos da Eb afirmaram, ainda, que ficaram seis meses sem essa disciplina, mas mesmo assim passaram para o ano letivo seguinte sem que este prejuízo fosse sanado. Na Ea, a situação é semelhante, senão mais complexa, pois além da ausência de alguns professores, todos os alunos perderam o ano letivo de 2012, devido uma reforma que não foi concluída em tempo.

No ano letivo de 2013 (ainda em processo de conclusão, pois o calendário de ambas as escolas estão atrasados) esses mesmos problemas tendem a continuar. Uma aluna da Ea nos relatou que somente as segundas e terças-feiras é que têm todas as aulas, quando todos os professores que trabalham nesses dois dias específicos se fazem presentes, pois no decorrer da semana há dias em que eles precisam se fazer presentes em horários diferenciados, pois há muitas aulas “vagas”[v]. Abaixo estão relacionadas algumas falas que refletem o sentimento dos alunos acerca dessa situação:

[...] tem dia que tem aula e tem dia que não tem. Depende do professor vir pra escola. [...] Porque o professor falta (Aluna 1, 7º ano do Ensino Fundamental II, Eb, 2013).

Geralmente, eles não dão justificativa. Só mandam embora e pronto! Aí você corre atrás: - Ah, professora ou diretora, por que não tem aula? Aí [...] diz: - porque o professor não veio! E uma justificativa direta eles não dão, só mandam embora. [...] Aí, por isso mesmo, além da gente não progredir, a gente atrasa, porque o colégio não dá condições. Pela estrutura e pela educação (fazendo referência à má qualidade dessa última). [...] À noite é uma situação precária, porque se a gente ‘tem’ aula de tarde, a gente tem que levantar a mão e dá glória a Deus [...] porque a noite tem uma aula e olhe lá (Aluna 3, 7º ano do Ensino Fundamental Eb, 2013).

É assim: - professor não veio, “cabou”! Pronto! (Aluno 4, 8º ano do Ensino

Fundamental II Eb).

Falta! (respondeu um grupo de alunos ao mesmo tempo quando questionados se os seus/suas professores/as faltavam) (Grupo Focal 1, 6º do Ensino Fundamental II, Ea, 2013)

A de Ensino Religioso! (respondeu com bastante firmeza uma das alunas) (Aluna 2, 6º ano do Ensino Fundamental II, Ea, 2013).

Mas ela deu uma justificativa (defendeu outro aluno do mesmo GF). Eu perguntei a ela por que ela tava faltando muito, e ela disse que tava fazendo ‘emplacamento nos ossos’. [...] Sempre, as sessões eram de manhã, as sessões dela eram dia de quarta-feira, por isso. [...] E o professor de matemática, ele chega já na metade da segunda aula (Aluno 1, 6º ano do Ensino Fundamental II, Ea, 2013).

O professor de Ciências também ‘sempre’ fica muito doente (Aluna 4, 6º ano do Ensino Fundamental II, Ea, 2013).

Além da problemática envolvendo as ausências dos professores, a reposição das aulas é uma prática quase inexistente em ambas as escolas. Somente dois profissionais docentes, de acordo com os alunos da Ea, costumam adotar esse tipo de prática: “A professora de Português[vi], ela repôs. Dia de sexta-feira, que a professora de Artes não tá vindo, ela repôs as aulas” (Aluna 4, 6º ano do Ensino Fundamental II, Ea, 2013).

A situação da infraestrutura e dos recursos didático-pedagógicos disponíveis nas escolas, somam-se aos problemas vivenciados por essas instituições, o que se estende às salas de aulas e, conseqüentemente, às práticas que nelas são desenvolvidas. Em ambas as instituições pesquisadas houve a realização de reformas recentemente. No entanto, é notório que a qualidade do serviço foi de baixa qualidade. Nesse sentido, foi possível observarmos na Ea, ao longo do desenvolvimento deste estudo, que nos dias de chuvas fortes[vii] a escola ficava completamente alagada. Em uma dessas situações, algumas salas encheram tanto que foi necessário o professor da sala, os/as alunos/as e até a coordenadora pedagógica da instituição “arregaçar as mangas” para a retirada da água. Nesses dias, os alunos até deixaram de ter o seu momento de lazer, pois o espaço físico tornou-se perigoso para qualquer prática de brincadeiras.

Em seu cotidiano “normal”, os alunos fazem uso de uma água que aparentemente parece não ser filtrada. Na Eb, eles reclamaram que, além de um gosto desagradável, a água tem uma temperatura alta. Na Ea, os alunos afirmaram que os profissionais da escola não fazem o uso da mesma água que eles. Esse fato foi constatado durante a pesquisa. Todos os funcionários da Ea têm acesso à água mineral, disponível no espaço que também funciona como sala dos professores. Entretanto, para ter acesso a esse tipo de serviço “diferencial” todos precisam pagar, do contrário, não tem “direito” a usufruí-lo. É o que relata uma das professoras entrevistadas:

[...] a água, tem um papelzinho, bem perto do bebedouro (fazendo referência a um aviso que fala sobre a necessidade do pagamento da água), onde os professores pagam pra poder ter a água. Como ‘dinheiro pouco pra mim eu tenho muito’, aí eu paguei logo até o mês de dezembro. E é isso.

Outras situações comuns do cotidiano escolar também chamaram à minha atenção e até podiam passar despercebidas no processo de observação se não fosse o descaso com que se apresentaram durante a pesquisa. A partir do depoimento de uma professora da Ea sobre o constrangimento que era para ela toda vez que ia ao banheiro, na medida em que tinha que solicitar papel higiênico ao pessoal de apoio da escola, me preocupei em verificar se o mesmo problema acontecia nos banheiros usados pelos alunos. Constatei que a situação era até pior, pois, além da ausência desse material, considerado indispensável à higienização de qualquer pessoa no dia a dia, eles não tinham a quem recorrer. Colocava-se uma quantidade insuficiente para que todos pudessem fazer uso e, quando esta acabava, os discentes tinham que ‘se virar’. Em dias consecutivos, também foi possível constatar que o material não havia sido disponibilizado para o uso por parte dos alunos.

Na Eb os alunos reclamaram bastante da ausência de portas nos banheiros e do fato de alguns deles estarem com as descargas quebradas, inviabilizando a manutenção da limpeza do referido ambiente:

Os banheiros, se você for no banheiro [...] e quiser fazer suas necessidades tem que ir duas pessoas: uma vai fazer as necessidades e a outra segura a porta. E você tem que fazer no chão, porque o vaso sanitário é como se não tivesse. [...] a caixa e a descarga não funcionam porque estão tudo lá, quebrado no chão. [...] o banheiro é uma imundície [...] (Aluna 3, 7º ano do Ensino Fundamental II, Eb, 2013).

As salas de aula não eram tão diferentes. Na Eb, as portas haviam sido retiradas durante a reforma. Algumas permaneciam abertas, interferindo, segundo os próprios alunos entrevistados, no desenvolvimento e na qualidade das aulas. Dessa forma, as aulas em que os alunos apresentavam maior interesse acabavam sendo prejudicadas por outras que não o tinham na mesma intensidade; por isso, faziam muito barulho.

As salas de aula da Ea até tinham portas, mas algumas danificadas. Em relação às mesas escolares e cadeiras, na Ea havia em quantidade suficiente para os alunos, o que não se aplicava à Eb, onde os alunos precisavam disputá-las, pois algumas salas só tinham cadeiras, em virtude do grande número de mesas que haviam sido quebradas[viii]. A limpeza desses espaços também é algo que me chamou à atenção. Notei que até eram varridos diariamente, no entanto, as mesas e cadeiras escolares raramente eram limpas, bem como os ventiladores. Alguns nem funcionavam.

Quando enveredada à prática dos professores em sala de aula, as observações e depoimentos não revelaram uma situação tão diferente. Mesmo aqueles profissionais que tentavam driblar as dificuldades do dia a dia acabavam deixando de realizar um trabalho de melhor qualidade pela falta de estrutura e ausência de materiais básicos, como o livro didático[ix]. Em ambas as escolas, esse material era o mais utilizado no desenvolvimento das aulas, mas nem sempre estava disponível para todos os alunos:

E essa questão (fazendo referência à situação dos livros didáticos), [é algo que existe há tempo] porque tem gente desde o ano passado, começo do ano passado (fazendo referência ano de 2013) que não tem livro. Está estudando com o livro de outra pessoa, aí como são dois oitavos (fazendo referência a existência de duas turmas de 8º ano) os livros são iguais. Aí [...] uma colega minha, ela não tem nenhum livro: de português, inglês, nada. Aí, ela tem que ir no 8º ano e rezar pra que alguém tenha a mesma aula que ela pra poder pedir o livro emprestado. E mesmo assim, no final do ano ela não ganha

ponto, porque a professora de inglês pega os vistos dos livros. Aí, eu acho muita falta de responsabilidade, porque a diretora, eu sei que ela “corre atrás”, mas ela devia persistir mais (Aluna 3, 7º ano do Ensino Fundamental II, Eb, 2013).

De acordo com um dos professores da Ea, a situação vivenciada na sala de aula dele era bastante ‘problemática’. Além da falta do livro didático, dificilmente ele conseguia que a escola fotocopiasse as atividades[x] para os seus alunos, o que lhe forçava a usar o quadro com bastante frequência. Na Eb, a prática do uso do quadro também era uma das estratégias utilizadas pelos professores. Segundo os alunos, durante o período em que os quadros estavam quebrados (atualmente todos os quadros foram consertados) eles ‘perdiam muito tempo’, pois havia ficado um pedaço muito pequeno. Com isso, os professores não conseguiam repassar uma quantidade relevante de conteúdo. Além dessa questão, aqueles que conseguiam copiar o conteúdo mais rapidamente precisavam aguardar os demais. Somente depois disso é que os professores podiam apagar o primeiro registro e dar continuidade com outros novos.

Os conteúdos trabalhados em sala de aula apresentavam uma forte conexão com os que estavam no livro didático, limitando o conhecimento do alunos. Com pouca frequência percebemos algo inovador, diferente. Alguns docentes afirmaram que até tinham vontade de ‘inovar’ mais, trazer outras coisas para a sala de aula, mas o que a escola disponibilizava era somente ‘aquilo’ (fazendo referência ao livro didático), quando tinha.

Além dos livros didáticos, alguns conteúdos tinham relação direta com os projetos didáticos desenvolvidos pelas escolas. Geralmente, esses projetos eram realizados bimestralmente; tratavam de temas relacionados à realidade dos alunos e, por isso, tinham relação direta com os problemas vivenciados pela comunidade na qual as escolas estavam situadas (esta foi a justificativa dada pela coordenação de ambas as escolas quando questionada sobre a escolha dos projetos didáticos adotados em cada uma delas). Na Ea, foi possível verificarmos a realização de dois projetos. Porém, neste estudo, estarei priorizando as discussões em torno de somente um deles, o projeto “Ensinar e Aprender em Educação Ambiental”. Conforme aponta a proposta do referido projeto, este tinha como objetivo maior:

Despertar para a valorização da vida, estimulando valores ambientais, a partir do pressuposto de que os bens naturais não são eternos e que o homem precisa defender, cuidar, preservar e utilizar estes recursos (água, ar, fogo, terra) com sabedoria, gerando assim mudanças de comportamento e reformulação de valores para obtenção de uma melhor qualidade de vida (PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, Ea, 2013, p. 02).

Como forma de potencializar esta meta maior, a proposta do projeto apresentava outros treze objetivos específicos, entre eles me chamou à atenção os objetivos 1, 2 e 12: 1) Incentivar a participação na busca de soluções aos problemas ambientais; 2) Sensibilizar a comunidade escolar para as questões ecológicas e 12) Proteger o que há de mais importante no mundo: o meio ambiente e as pessoas.

Embora o projeto deixe claro que o estímulo aos valores ambientais é uma de suas principais metas, essa preocupação não ficou tão evidenciada na prática. Ao longo de seu desenvolvimento, foi possível constatar que, além da ausência de materiais básicos relacionados à higiene pessoal, como papel higiênico, mencionada anteriormente, algumas salas de aula não dispunham de um local adequado para armazenar o próprio lixo e, muitas vezes, o professor tinha que trazer uma caixa de papelão ou até mesmo uma sacola plástica para fazer a coleta, pois nem todas as salas tinham lixeiras. Outro fato que também despertou a atenção foi o modo como o lanche era servido aos

alunos. Em nenhum dos dias foi visto qualquer orientação dada a esses, nesta ocasião, sobre a simples ação de lavar as mãos. Inclusive, foi constatado que se o lanche do dia fosse pão ou biscoito com suco, o pão ou o biscoito era servido diretamente na mão do aluno. Eles não tinham acesso a um recipiente que pudessem colocar o alimento e, quando recebiam o alimento, colocavam-no sobre as mesas, pois não tinham como segurá-lo nas mãos ao mesmo tempo em que lanchavam. Tive a curiosidade de questioná-los quanto a esta situação, a maioria afirmou que só era possível fazer uso dos pratos se o lanche fosse sopa, arroz ou macarronada (talvez porque fosse impossível servir esses alimentos diretamente nas mãos dos alunos). Quando era pão ou biscoito, o que acontecia com frequência, os alunos tinham que se contentar em receber o lanche da forma que mencionada anteriormente: diretamente nas mãos.

A partir da vivência de situações tão contraditórias, não é de estranhar o motivo pelo qual os projetos didáticos realizados pelas escolas tendem a não alcançar seus objetivos e, por essa razão, acabam caindo no esquecimento de seus maiores interessados: os alunos. Infelizmente, situações desse tipo, entre o que é apresentado na teoria e o que realmente é vivenciado dia a dia pelas escolas, não se limita à questão do livro e projetos didáticos. Essa situação se agrava quando é verificado que questões importantes relacionadas ao currículo do Ensino Fundamental (EF) estão bem distantes da realidade das escolas públicas alagoanas.

Com base nas análises realizadas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas pesquisadas, notei a ausência de temas como gênero, etnia e diversidade cultural nas práticas educativas dessas mesmas escolas, bem como um posicionamento dessas frente à Lei 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino da história e das culturas indígena e afro-brasileira nos conteúdos de todo o currículo escolar, especialmente no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil.

Na Ea, o trecho do PPP que mais se aproxima dessa questão destaca que o currículo deve ter uma ligação histórica e cultural (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Ea, 2011, p.35). Na Eb, a situação não avança tanto. Em seu PPP, fica definido que a abordagem dos temas sociais contemporâneos deverá buscar estratégias metodológicas, dinâmicas e diversificadas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Eb, 2012, p.17).

Em nenhum dos dois documentos é possível termos clareza sobre quais temas a escola faz referência, da necessidade que é a inserção desses temas no currículo escolar e, conseqüentemente, a importância desse posicionamento por parte da escola, a partir das práticas desenvolvidas pelos professores. Além disso, o que se aponta é tão vago que nem é possível saber como esse trabalho está sendo realizado ou poderá ser realizado pela escola.

Essa realidade contrasta com o que estabelece o Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas. De acordo com o Capítulo 3, que trata dos Princípios Norteadores e Fundamentos Teórico-Metodológicos do Processo de Ensino Aprendizagem, item 3.5, que aborda os temas Educação, Diversidade e Diferença,

[...] o currículo escolar deve incluir na abordagem dos conteúdos escolares as discussões sobre as questões de gênero, étnico-raciais e religiosas, multiculturalismo, entre outras. É necessário que a discussão das diferenças faça parte do contexto escolar, compreendido a partir de seus determinantes históricos e sociais e das relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos de uma sociedade. As múltiplas relações sociais no Brasil diferenciam homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, negros, índios e brancos, restringindo os direitos e as oportunidades entre os sujeitos em função da discriminação e do preconceito (REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DE ALAGOAS, 2010, p.30).

A ausência de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de uma educação de fato cidadã, acaba interferindo diretamente na realidade desses espaços e, conseqüentemente nas relações que se estabelecem dentro deles. Os conflitos que foram possíveis de se constatar durante as observações, e socializados através de depoimentos, expressam o quanto os direitos humanos estão distante de se concretizar nesses ambientes, principalmente porque todos os seus sujeitos, que poderiam se transformar em disseminadores do respeito às questões relacionadas a essa temática, muitas vezes, são os próprios violadores.

Em um dos grupos focais realizados na Eb, foi preocupante a fala dos alunos em relação à postura de um de seus professores frente à temática da religião.

[...] tem um professor, ele é muito ignorante. Tem pessoas que é religiosa [...] ele é católico, e durante as aulas fica soltando ‘piadinha’ com os evangélicos, os crentes (fazendo referência aos/às alunos/as) dizendo: “Eu agora sou de Deus!”. Se a pessoa for ‘bater de frente’ ele fica bravo e é capaz de até reprovar. Porque eu acho assim, do mesmo jeito que eu respeito a sua religião, você respeita a minha, que eu respeito a sua. [...] mas ele não. Se você for protestar, ele manda você calar a boca, manda você sair da sala, diz que você tá errado. É capaz de chamar até seus pais (Aluna 6, 8º ano do Ensino Fundamental II, Eb, 2013).

Teve umas apresentações que a gente fez lá na Igreja, aí ele, por acaso, passou em frente à Igreja e viu a gente se apresentando. No outro dia, acho que foi durante umas duas semanas, a mesma coisa: “Ê, exército de Deus! Ê, exército de Deus!” Dentro da sala de aula (Aluna 1, 7º ano do Ensino Fundamental II, Eb, 2013).

A postura desse professor frente à escolha da religião de alguns alunos fere não somente o que aponta a LDBEN, como o Art. 47 do Regimento Escolar da escola em que trabalha (Eb). Segundo esse documento, é vedado ao professor:

§1- Fazer proselitismo religioso, ou político-partidário, sob qualquer pretexto, bem como pregar doutrinas contrárias aos interesses nacionais, fomentando, clara ou disfarçadamente, atitudes de indisciplina ou agitação;

§2 – Ferir susceptibilidade do aluno no que diz respeito às suas convicções religiosas e políticas, condição social e econômica, nacionalidade, raça, cor e capacidade intelectual. (REGIMENTO ESCOLAR, Eb, 2012, p.16).

As situações vivenciadas na Ea também são preocupantes no que se referem aos direitos humanos. Além do abuso de autoridade por parte de alguns profissionais, o professor que está em sala de aula, muitas vezes, também atua de modo preconceituoso com os alunos, o que fortalece esta prática tão desumana, que é o preconceito, que tem estado muito presente, em pleno século XXI, nos espaços escolares públicos de Alagoas. Em um dos GFs realizados nessa mesma escola, um dos alunos desabafou que estava cansado com a atitude de um de seus professores que não somente o desrespeitava, com brincadeiras desnecessárias (apelidos), mas ainda não dava a mínima para o trabalho que realizava em sala de aula, pois passava parte do tempo acessando o *facebook* durante o período que deveria ser utilizado para a realização de suas aulas.

Somadas a essas situações, o cotidiano dessas escolas também apresentaram situações complexas, sobretudo no que diz respeito às “brincadeiras” que eram desenvolvidas entre os alunos desses mesmos espaços. Uma delas, não somente me preocupou na condição de mãe e educadora, como tem sido um dos grandes motivos de medo vivenciado por muitos alunos junto a essas realidades. Trata-se do ‘vacilo’. Segundo os próprios discentes, a ‘brincadeira’ acontece da seguinte forma: reúne-se um grupo de alunos, geralmente no intervalo (embora também tenha sido notado esse comportamento durante a realização de algumas aulas). A ‘brincadeira’ consiste em observar o comportamento de outros alunos - se esses fizeram algo que for considerado como uma ação de ‘vacilar’, que seria, por exemplo, falar além do necessário, socializar situações desse grupo com outras instâncias da escola sem permissão prévia, entre outras questões -, podendo o aluno sofrer os castigos pelo ‘vacilo’. Assim, o grupo que observou, cerca um único aluno, de uma só vez, avançam em cima deste e começam a bater, principalmente na cabeça.

A ‘brincadeira’ é tão aterrorizante, que em uma das ações da pesquisa na qual solicitei que os alunos representassem por meio de desenho o que mais lhe angustiavam no ambiente escolar, causando-lhes medo, o ‘vacilo’ apareceu com expressividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade do cotidiano escolar e o modo como se apresentaram as práticas pedagógicas das escolas que fizeram parte do *locus* desta pesquisa, põe em evidência a fragilidade da escola pública alagoana no que diz respeito à realização de uma educação pautada pelos princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH), o que torna urgente a superação de ações e atitudes contraditórias a essa mesma educação, conforme fora evidenciado neste artigo.

De imediato, é notório que o caminho a ser percorrido é longo e bastante complexo, mas algumas estratégias já podem e devem ser adotadas por essas escolas, o que perpassa desde a construção de um Projeto Político Pedagógico concebido à luz da EDH; como a realização de processos de formação inicial e continuada, pautados numa prática educacional cidadã, com suporte devido, que necessita da estruturação de espaços físicos adequados, até a garantia de um corpo docente e pedagógico valorizado e remunerado adequadamente, o que só será possível a partir de ações pautadas em políticas públicas educacionais que, antes de mais nada, como colocou, sabiamente, um dos alunos entrevistados, possa possibilitar que os sujeitos desses espaços se tornem seres visíveis, pois qualquer ação só começa com aqueles que acreditamos que realmente existem.

[i] Na atual estrutura da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas as Coordenadoria Regionais de Ensino passaram a ser denominadas de Gerências Regionais de Ensino.

[ii] A poluição estimada, no ano de 2020, segundo os dados do IBGE é de 1.025.360 pessoas.

[iii] Centro Educacional de Pesquisas Aplicada

[iv] Embora esse questionamento não esteja registrado claramente no questionário aplicado durante as entrevistas realizadas, as respostas foram apresentadas quando esses profissionais discorriam sobre o seu perfil.

[v] Os alunos denominam dessa forma as aulas em que não existem professores para lecionar uma disciplina específica.

[vi][vi] Essa mesma professora e mais outros dois professores da escola são os únicos profissionais da Ea que têm formação na área da EDH. Ela concluiu o Curso de Pós-Graduação em Educação em Direitos Humanos e Diversidade (EDHDI), ofertado pela UFAL.

[vii] Em um desses dias a escola teve vários livros didáticos e paradidáticos danificados devido uma goteira na sala em que o material estava armazenado

[viii] Na Ea, as aulas de Educação Física eram realizadas num pátio externo muito pequeno, coberto somente pela metade, que funcionava como quadra de esportes improvisada. Na Eb, algumas vezes se utilizava uma quadra da comunidade, mas esta era fora da escola e, muitas vezes, quando o professor de Educação Física ia desenvolver alguma atividade com os alunos e alunas, as crianças e adolescentes, da própria comunidade, já estavam fazendo uso. Dentro da escola, segundo o professor, as atividades tinham que ser limitadas a algumas dinâmicas, jogos e brincadeiras possíveis de ser realizados na própria sala de aula, pois o espaço interno da escola não oferecia condições adequadas.

[ix] Quando se faz referência ao livro didático como material básico, não significa que a pesquisadora defenda esse material como um dos materiais indispensáveis à realização do desenvolvimento de uma boa aula. Mesmo porque, conforme a própria pesquisadora pôde constatar durante a pesquisa que resultou no seu TCC, esse recurso apresenta aspectos que, muitas vezes, ao invés de colaborar no desenvolvimento de uma pedagogia libertadora, pode fortalecer o silenciamento dos alunos e alunas. Mas essa não é a discussão maior deste estudo, razão pela qual não será aprofundada.

[x] A escola possuía uma máquina fotocopadora em que era possível reproduzir algumas atividades. No início das observações, os professores e professoras que precisavam fazer uso desta tinham que colaborar com uma “cotinha” para comprar o toner (tinta) da máquina. Em outro momento, durante o período junino, a escola fez a “rifa” de um celular, onde os alunos e alunas eram convidados a levar os bilhetes para casa para tentar vender na comunidade local ao preço de R\$ 0,50 cada bilhete. Parte do recurso arrecadado com essa ação foi destinada à compra do referido toner (tinta) para a máquina fotocopadora da escola.

REFERÊNCIAS

BACKES, Dirce Stein. et al. Grupo Focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo, 35(4), p. 438-442, 2011.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R. L. L. B. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

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

CANDAU, Vera Maria. A configuração de uma educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

_____. Educação e Direitos Humanos, Currículo e Estratégias Pedagógicas. In: ZENAIDE, M. N. T. et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

_____. Educação em direitos humanos e diferenças culturais. **Revista Múltiplas Leituras**, vol.02, n.01, p. 65-82. Jan./ jun. 2009.

_____. O(a) educador(a) como agente sociocultural e político. In: SILVA, Aída Monteiro. et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

CARBONARI, Paulo César. **Direitos humanos: sugestões pedagógicas**. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2010.

_____. A construção dos Direitos Humanos: Uma breve leitura histórica de elementos para a compreensão da institucionalização dos direitos humanos no Brasil. **Revista Eletrônica Portas**, n.0, p. 5-14, jun. 2007.

COMPARATO, Fábio Konder. Fundamento dos direitos humanos. In: **Caderno do Instituto de Ensinos Avançados da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 1997. p. 08-21. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/comparatodireitoshumanos.pdf>> Acesso: 10 de mar. de 2013.

_____. O princípio da igualdade e a escola. In: CARVALHO, J.S. (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 66-105.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy . et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2010.

FERNANDES, Angela V.; PALUDETO, Melina C. **Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea**. Cad. CEDES, Campinas, v. 30, n. 81, ago. 2010 p. 233-249.

GOMES, Maria Elasir. S.; BARBOSA, Eduardo F. **A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos**. Instituto de Pesquisa e Inovações, 1999. Disponível em: Acesso: 03 de mar. de 2013.

GUTIERREZ, José Paulo; URGUIZA, Antônio H. Aguilera. (org.). **Direitos humanos e cidadania:**

desenvolvimento pela educação em direitos humanos. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. (orgs.). **A educação entre os direitos humanos.** Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

_____. Educação em direitos e diversidade: diálogos interdisciplinares. In: RIBEIRO, Mara Rejane. et.al. **A emergência dos direitos humanos: de “promessas nacionais” a parte fundamental do direito nacional.** Maceió: EDUFAL, 2012.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Apresentação. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.) **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2010.

NETO, Otávio Cruz. et al. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 13, 2002, Ouro Preto. **Anais.** Ouro Preto, de 2002.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos.** 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 2003.

SILVA, Aída Maria Monteiro. **Escola pública e a formação da cidadania: possibilidades e limites.** São Paulo: USP, 2000. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem Somos.** s/d. Disponível em: <
<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em: 06 dez. de 2012..

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: CARVALHO, VILELA e ZAGO (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003

TURRA, Neide C.; WELTER, Tânia. Espaços multiculturais nas escolas públicas negados ou silenciados? Uma abordagem à diversidade. In: **Ponto de Visto**, Petrópolis, n. 05, p.179-189, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma P. A. (org). **ESCOLA: espaço do projeto político-pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVA, Rosa Maria Godoy. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2010.

[i] Na atual estrutura da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas as Coordenadorias Regionais de Ensino passaram a ser denominadas de Gerências Regionais de Ensino.

[ii] A poluição estimada, no ano de 2020, segundo os dados do IBGE é de 1.025.360 pessoas.

[iii] Centro Educacional de Pesquisas Aplicada

[iv] Embora esse questionamento não esteja registrado claramente no questionário aplicado durante as entrevistas realizadas, as respostas foram apresentadas quando esses profissionais discorriam sobre o seu perfil.

[v] Os alunos denominam dessa forma as aulas em que não existem professores para lecionar uma disciplina específica.

[vi][vi] Essa mesma professora e mais outros dois professores da escola são os únicos profissionais da Ea que têm formação na área da EDH. Ela concluiu o Curso de Pós-Graduação em Educação em Direitos Humanos e Diversidade (EDHDI), ofertado pela UFAL.

[vii] Em um desses dias a escola teve vários livros didáticos e paradidáticos danificados devido uma goteira na sala em que o material estava armazenado

[viii] Na Ea, as aulas de Educação Física eram realizadas num pátio externo muito pequeno, coberto somente pela metade, que funcionava como quadra de esportes improvisada. Na Eb, algumas vezes se utilizava uma quadra da comunidade, mas esta era fora da escola e, muitas vezes, quando o professor de Educação Física ia desenvolver alguma atividade com os alunos e alunas, as crianças e adolescentes, da própria comunidade, já estavam fazendo uso. Dentro da escola, segundo o professor, as atividades tinham que ser limitadas a algumas dinâmicas, jogos e brincadeiras possíveis de ser realizados na própria sala de aula, pois o espaço interno da escola não oferecia condições adequadas.

[ix] Quando se faz referência ao livro didático como material básico, não significa que a pesquisadora defenda esse material como um dos materiais indispensáveis à realização do desenvolvimento de uma boa aula. Mesmo porque, conforme a própria pesquisadora pôde constatar durante a pesquisa que resultou no seu TCC, esse recurso apresenta aspectos que, muitas vezes, ao invés de colaborar no desenvolvimento de uma pedagogia libertadora, pode fortalecer o silenciamento dos alunos e alunas. Mas essa não é a discussão maior deste estudo, razão pela qual não será aprofundada.

[x] A escola possuía uma máquina fotocopadora em que era possível reproduzir algumas atividades. No início das observações, os professores e professoras que precisavam fazer uso desta tinham que colaborar com uma “cotinha” para comprar o toner (tinta) da máquina. Em outro momento, durante o período junino, a escola fez a “rifa” de um celular, onde os alunos e alunas eram convidados a levar os bilhetes para casa para tentar vender na comunidade local ao preço de R\$ 0,50 cada bilhete. Parte do recurso arrecadado com essa ação foi destinada à compra do referido toner (tinta) para a máquina fotocopadora da escola.