



PODHE

Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas

RELATÓRIO

EXPERIÊNCIA PILOTO NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

(2017-2018)

Sumário

I. Introdução.....	3
II. Descrição da Proposta	7
O que são Observatórios de Direitos Humanos?	8
Rede de Observatório de Direitos Humanos (2000-2002)	9
Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas (PODHE): experiência piloto em São Paulo	11
Objetivos.....	13
Desenho metodológico	14
III. Implementação do Projeto-Piloto.....	19
Identificação das escolas e parceria para a implementação da proposta piloto.	20
Caracterização das escolas parceiras na fase-piloto	23
Desenvolvimento das atividades com os alunos	33
IV. Avaliação	52
Desenho da avaliação.....	53
Aplicação dos instrumentos avaliativos	56
Resultados	57
Análise de resultado: eixo quantitativo com os alunos.....	57
Análise de resultado: eixo quantitativo com os professores	84
Análise de processo: eixo qualitativo	88
V. Considerações finais.....
Referências bibliográficas.....
Anexos

I. INTRODUÇÃO

A pesar dos avanços logrados pelos marcos internacionais e nacionais no reconhecimento da importância dos direitos humanos e do imperativo de sua garantia, muitas são as violações que permanecem e são cotidianamente deflagradas pelo mundo. Situação essa da qual não se abstém o Brasil, que a despeito de se constituir como signatário dos principais instrumentos de direitos humanos, produz e reproduz diariamente violações de distintas ordens. Essas violações se inserem no contexto de grande desigualdade socioeconômica que ainda perpassa o país, impedindo a concretização de direitos sociais fundamentais, como saúde, educação e renda para substantiva parcela da população, mas também se refletem no âmbito dos direitos civis, especialmente nos níveis de violência, quando observadas as altas taxas de homicídios ou de letalidade policial que permanecem atualmente no território nacional (Fórum de Segurança Pública, 2016). Assim, apesar do reconhecimento institucional-formal obtido em relação aos direitos humanos e traduzido, por exemplo, na elaboração dos diferentes Planos Nacionais de Direitos Humanos (PNDHs)¹, as próprias instituições estatais são resistentes a mudanças em suas práticas cotidianas, condição conjugada à persistência no país de uma cultura bastante disseminada que identifica direitos humanos com os “direitos de bandidos” (Caldeira, 2000), colocando entraves cognitivos, afetivos e comportamentais para uma real transformação e garantia de direitos.

Desse modo, transpor para as práticas cotidianas o reconhecimento formal-legal dos direitos humanos ainda figura como um grande desafio, sendo que, nessa tarefa, o papel da educação tem sido enfatizado como primordial. Desde a promulgação da “Declaração Universal de Direitos Humanos”, em 1948, os órgãos internacionais têm afirmado a importância de uma Educação em Direitos Humanos

¹ PNDH-1, datado de 13 de maio de 1996; PNDH-2 de 2002 (ambos no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso) e PNDH-3, lançado em 2009 (durante a gestão do presidente Inácio Lula da Silva). Ver: <<http://dhnet.org.br/dados/pp/pndh/index.html>>; <http://dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf>; <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>>.

(EDH), estabelecendo diretrizes e recomendações, bem como incentivando ações para seu desenvolvimento em diferentes âmbitos educacionais, tanto formais como não formais. Ressaltam-se, dentre eles, o estabelecimento pela Organização das Nações Unidas (ONU) da “Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004)” e do “Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos”², em 2004, com o objetivo de recomendar e incentivar a implementação de programas de educação em direitos humanos nos diferentes países em distintos setores (UNESCO, 2012a; 2012b). Nessa perspectiva, não só a educação é reafirmada como um direito básico e fundamental para todos, como se pretende estimular a realização de uma educação que fomente o respeito à dignidade humana, a igualdade e a participação democrática. Mais recentemente, o Mercosul também tem colocado em pauta a educação em direitos humanos como motor da integração regional e construção de uma cidadania internacional dos cidadãos de seus países, por meio da elaboração de Diretrizes de Educação em Direitos Humanos para o bloco. Embora se reconheça, por meio desses documentos e iniciativas, que essa é uma tarefa de longo prazo, reafirma-se sua potencialidade, inclusive na prevenção de diferentes formas de violência, na promoção da melhoria das condições de educação como um todo e na integração internacional para formar uma cultura de paz e respeito aos mais seus diversos povos e indivíduos.

No país, embora a discussão sobre a importância da temática tenha se constituído logo após a transição democrática, na década de 1980, a Educação em Direitos Humanos, enquanto política pública, tem seu marco em 2003, com a instituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH)³ e

² Proclamado na Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução nº59/113-A), esse Programa agrega dois Planos de Ação: a Primeira Fase (2005-2009) voltada para a educação em direitos humanos nos níveis de ensino primário e secundário e a Segunda Fase (2010-2014) para o ensino superior e para os servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares (UNESCO, 2012a; 2012b).

³ O CNEDH constitui-se em instância colegiada de natureza consultiva, vinculada à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), sendo institucionalizada pela Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003.

posterior elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Essas iniciativas foram desenvolvidas em consonância com os princípios e exigências estabelecidos pelos principais documentos da ONU e com vistas a aprofundar as questões já abordadas pelos PNDHs-1 e 2 (Brasil, 2007, 2013). Especificamente sobre o PNEDH, cuja versão final data de 2006, têm-se o estabelecimento de objetivos e orientações de educação em direitos humanos nos níveis da educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de segurança e justiça e educação e mídia (Brasil, 2007, 2013).

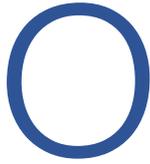
Destacam-se ainda, em 2009, a retomada da temática da EDH no âmbito do PNDH-3, como um dos eixos orientadores para o fortalecimento de uma cultura em direitos humanos e criação de estratégias e responsabilidades para viabilizar a aplicação do PNEDH e, em 2012, a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Este último documento, com base nos anteriores, afirma a EDH como eixo fundamental do direito à educação, estabelecendo as diretrizes para o seu desenvolvimento na educação básica e sugerindo uma proposta metodológica transversal, interdisciplinar e participativa (Brasil, 2013).

As competências gerais da educação básica, como definidas na Base Nacional Comum Curricular (referência nacional para a formulação dos currículos e propostas pedagógicas dos sistemas e das redes escolares de estados e municípios), homologada em 2018, também apresentam consonância com os princípios e objetivos da EDH. Destacam-se entre estas competências: i) explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; ii) utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos

e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; iii) exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Este breve histórico indica a relevância (internacional e nacional) que vem sendo atribuída à EDH como meio para a efetivação dos direitos humanos, tanto por meio de ações em âmbito escolar como em outras esferas formais e não formais da sociedade. É com base nesse reconhecimento e diante do quadro de violações que persiste no país que esse Projeto está sendo desenvolvido. Pretende-se, dessa forma, contribuir para o fortalecimento de estratégias educativas de efetivação dos direitos humanos, adotando como proposta a constituição de Observatórios de Direitos Humanos no âmbito da educação básica.

II. DESCRIÇÃO DA PROPOSTA



“Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas” (PODHE) conforma-se, de tal modo, como uma iniciativa de Educação em Direitos Humanos, eixo que vem sendo foco dos trabalhos do Núcleo de Estudos da Violência (NEV-USP), ao longo de sua trajetória institucional. Especificamente em relação à metodologia dos Observatórios, esta foi adotada pelo NEV-USP no início dos anos 2000, a partir do programa denominado “Rede de Observatórios de Direitos Humanos”. O PODHE tem como base esta experiência, a qual está sendo adaptada para a realidade da educação formal básica.

➤ O que são Observatórios de Direitos Humanos?

Os Observatórios de Direitos Humanos são espaços colaborativos de monitoramento, controle e implementação de direitos humanos, que têm como base as experiências e participação de agentes locais na defesa e concretização destes direitos na vida cotidiana. Parte-se do pressuposto de que as visões e vozes dos agentes locais são essenciais nas avaliações sobre a situação dos direitos humanos em diferentes esferas e para a interpelação das autoridades públicas para sua garantia efetiva (NEV, 2000). Dessa maneira, os Observatórios têm como fundamento a relevância da sociedade civil para o reconhecimento e realização dos direitos humanos.

Mais especificamente, é possível compreender os Observatórios como espaços públicos locais, formados pela parceria de distintas instituições (organizações da sociedade civil, instituições acadêmicas e agências públicas) que tem como potencialidade proporcionar:

- A sensibilização dos agentes envolvidos sobre a temática dos direitos humanos e a sua importância no dia a dia;

- O levantamento e sistematização de informações qualitativas sobre a situação dos direitos humanos nas diferentes realidades locais (como bairros, comunidades, escolas, entre outros);
- A disseminação das informações produzidas para públicos mais amplos e autoridades públicas;
- A formação de pessoas para a defesa dos direitos humanos;
- A proposição e realização de melhorias para as realidades locais, em conformidade com a defesa de direitos.

De tal modo, os Observatórios de Direitos Humanos coadunam-se com a concepção de EDH como explicitada pelo "Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos", ou seja, como *"um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas"* (UNESCO, 2012a, p. 3).

➤ Rede de Observatório de Direitos Humanos (2000-2002)

Com base nas premissas acima indicadas, o Núcleo de Estudos da Violência (NEV-USP), em parceria com outras instituições⁴, desenvolveu a "Rede de Observatórios de Direitos Humanos", no período de 2000 a 2002. Inicialmente, tratou-se de uma experiência piloto, em São Paulo, a qual, posteriormente, foi

⁴ Instituto Sou da Paz e Instituto São Paulo Contra a Violência, para além das entidades não governamentais locais onde o projeto foi implementado.

estendida a outras unidades federativas⁵. A iniciativa teve como objetivo o desenvolvimento de Observatórios de Direitos Humanos com a participação de jovens (entre 15 e 24 anos) moradores de comunidades marcadas por violações de direitos e, portanto, esteve pautada pela vulnerabilidade que essa parcela da população vivencia em muitos contextos sociais (seja pelo acesso insuficiente à educação formal, pelos níveis de desemprego mais acentuado que enfrentam ou ainda pela maior vitimização em relação à violência).

Envolver os jovens como protagonistas na concretização dos direitos humanos constituiu-se como meta na implementação da Rede de Observatórios. Os jovens participantes da Rede faziam parte de organizações não governamentais (ONGs) e associações comunitárias, indicando a adoção de uma estratégia de EDH com viés não-formal e comunitário. A metodologia utilizada baseou-se em dois eixos fundamentais, pensados de maneira interdependente: a *formação* em direitos humanos e o *monitoramento* de suas violações. Nessa perspectiva, o intuito foi sensibilizar esses jovens para a temática dos direitos humanos, a partir de suas próprias experiências, e formá-los para monitorarem as violações de direitos humanos em seus contextos locais. As informações coletadas por esses jovens resultaram em diferentes materiais de disseminação, especialmente nos “Relatórios de Cidadania”⁶.

⁵ A experiência piloto (em 2000) foi desenvolvida com 3 grupos de observadores na região sul da cidade de São Paulo (Jardim Horizonte Azul, Jardim Vera Cruz e Chácara Bandeirante) e 1 grupo em Itapeverica da Serra. A primeira replicação (de novembro de 2001 a maio de 2002) também com 3 grupos na cidade de São Paulo (Jardim Ângela, Capão Redondo, Heliópolis) e 1 grupo em Itapeverica da Serra. E a última replicação (de março a novembro de 2002) com 27 grupos de observadores nas cidades de São Paulo, Diadema (SP); Rio de Janeiro e Nova Iguaçu (RJ); Vitória, Serra e Cariacica (ES); Salvador, Itaparica, Vera Cruz (BA); Belém (PA); Recife, Arcoverde, Alagoinha e Pesqueira (PE).

⁶ Relatórios elaborados por meio dos diagnósticos qualitativos sobre a situação local dos direitos humanos e sua sistematização pelos jovens monitores, com o auxílio da equipe de coordenação local e geral. No total foram produzidos três relatórios: Relatório de Cidadania I – Os jovens e os direitos humanos (2000); Relatório de Cidadania II – Os jovens, a escola e os direitos humanos (2002); Relatório de Cidadania III – Os jovens e os direitos humanos (2002).

➤ Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas (PODHE):
experiência piloto em São Paulo

Como mencionado, o PODHE fundamenta-se no desenho geral da Rede de Observatórios. Entretanto, tem como diferencial o desenvolvimento de Observatórios de Direitos Humanos no âmbito escolar, especificamente em escolas públicas do ensino fundamental II e ensino médio. Dessa maneira, inspira-se nos resultados positivos alcançados pela experiência anterior (na esfera da educação não formal) e adota como desafio desenvolvê-la no contexto da educação formal. O PODHE conforma-se ainda diretamente com as recomendações estratégicas do PNEDH (referente à educação básica) que, no seu item 17, indica a formação de observatórios como forma de incentivar a organização estudantil voltada para a “aprendizagem dos princípios dos direitos humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade” (Brasil, 2007, p.34).

Inicialmente, configura-se como uma proposta piloto que foi implementada no decorrer do ano de 2017 até novembro de 2018, em duas escolas do município de São Paulo. Integra-se ao projeto mais amplo desenvolvido pelo NEV-USP (um dos Centros de Pesquisa, Inovação e Difusão da FAPESP - CEPID) denominado: “Construindo a democracia no dia a dia - direitos humanos, violência e confiança institucional” (Processo 2013/07923-7), como parte de seu programa de educação.

A escolha em implementar a experiência dos “Observatórios” em escolas reflete a importância que adquire a ação pedagógica escolar na promoção de uma EDH e a centralidade da escola no processo de socialização infanto-juvenil. Como assinala o PNEDH, a escola, nas sociedades contemporâneas, é local privilegiado na estruturação de concepções de mundo e na circulação e consolidação de valores e, portanto, local privilegiado para a construção de uma cultura em direitos humanos (Brasil, 2007, p.31-32). Além disso, é um ambiente de ampla diversidade social e cultural advinda dos diferentes atores que a constituem. Essas características, em

seu conjunto, perfazem tanto um substrato produtivo para o desenvolvimento de uma EDH, como também lançam desafios, dados os entraves apresentados por formas pouco democráticas de gestão escolar, bem como pelas dificuldades em lidar com essa própria diversidade e promover sua valorização, evitando diferentes formas de violência. Soma-se a isso as dificuldades estruturais (de recursos físicos e humanos) que acompanham historicamente a educação pública no país, colocando em questão o desafio em garantir o próprio direito à educação.

O PODHE assume esses desafios, agregando-se a outras propostas de EDH em ambiente escolar que têm sido desenvolvidas no país (ainda que pouco documentadas ou avaliadas), seja por iniciativa das próprias escolas (algumas das quais em parceria com organizações comunitárias, educativas ou culturais), seja por estímulo das instituições estatais em seus distintos níveis de gestão (nacional, estadual ou municipal), abarcando diferentes setores, como secretarias de educação e de direitos humanos⁷. O conjunto destas iniciativas tem se dedicado, a partir de múltiplas estratégias educativas e culturais (envolvendo tanto profissionais de educação, educandos e seus pais ou demais membros escolares e da comunidade mais ampla), em proporcionar o respeito à diversidade, promover relações escolares mais respeitosas e democráticas, incentivar práticas escolares lúdicas e participativas, assim como prevenir situações de violência.

No interior desse campo, ressalta-se ainda a importância que as instituições de ensino superior, na qual se insere o NEV-USP, por meio de suas atividades de

⁷ Especificamente no estado de São Paulo, é possível indicar o desenvolvimento do projeto "Respeitar é preciso" criado em 2014 pela parceria entre a Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação e o Instituto de Vladimir Herzog, com o objetivo de construir uma cultura de Educação em Direitos Humanos nas escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo. A primeira etapa desse projeto consistiu na elaboração de materiais para EDH, a partir de oficinas com educadores. E o projeto "Sementes de Primavera", desenvolvido pelo Instituto Paulo Freire, em parceria com Secretaria municipal de educação de Osasco e Projeto Escolinha do Futuro, no município de Osasco, com o objetivo de fortalecer o exercício da cidadania desde a infância é reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos de direitos (entre 2007 e 2012). Ver: <http://portaledh.educapx.com/respeitar-e-preciso.html>; <http://www.paulofreire.org/educacao-e-cultura/programas-e-projetos>.

ensino, pesquisa e extensão, podem e devem representar no trabalho colaborativo com as demais instituições educacionais, sociais e comunitárias em ações de EDH, em consonância com as recomendações dos principais documentos internacionais e nacionais (UNESCO, 2012a; Brasil, 2007). Destarte, é com vistas a poder contribuir para a implementação e aperfeiçoamento deste trabalho de EDH que o PODHE vem sendo desenvolvido.

● Objetivos

Diante do exposto, o PODHE tem como objetivo central a criação de Observatórios de Direitos Humanos em escolas públicas de ensino fundamental II e médio, por meio de atividades, junto aos educandos, de sensibilização, formação e vivência em direitos humanos, assim como de monitoramento de suas violações no cotidiano escolar e nas comunidades onde as escolas estão localizadas. Ao longo desse processo, pretende-se estimular a proposição e concretização de ações pelos próprios alunos voltadas à melhoria das relações e condições gerais nos espaços escolares e comunitários, em consonância com o respeito aos direitos humanos.

Assim, além de promover um aprendizado cognitivo sobre direitos humanos, o PODHE visa proporcionar uma educação em direitos humanos que inclui o desenvolvimento social e emocional dos educandos, como estabelecido pelo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH (UNESCO, 2012).

Deste objetivo geral se depreende como metas específicas:

- Auxiliar na sensibilização e formação em direitos humanos dos educandos;
- Contribuir para uma vivência em cidadania, na qual a dignidade humana seja respeitada no interior das relações interpessoais e institucionais;
- Auxiliar na promoção de canais de participação democrática, resolução pacífica de conflitos e escuta dos diferentes membros escolares;

- Incentivar o protagonismo infanto-juvenil;
- Estimular e orientar a produção de informações sobre a realidade escolar e os contextos sociais de inserção dos educandos sob a ótica dos direitos humanos;
- Discutir sobre os meios viáveis para o encaminhamento de violações de direitos humanos identificadas nas atividades de monitoramento;
- Fomentar ações coletivas que auxiliem na transformação da escola e da comunidade em um ambiente de cidadania.

● Desenho metodológico

Como assinalado, a constituição de Observatórios, enquanto proposta de EDH, parte da experiência dos agentes e de seus contextos com vistas à formação, vivência e monitoramento de direitos humanos. A conformação do PODHE, enquanto adequação da "Rede de Observatórios de Direitos Humanos" para a realidade escolar, conservou esse princípio fundamental. Assim, as diferentes atividades propostas têm como base as experiências dos adolescentes participantes e as questões que os afetavam cotidianamente. Ademais, são agregadas diversificadas estratégias metodológicas, a fim de contemplar as especificidades do contexto institucional escolar (e os desafios que acrescenta ao trabalho) assim como as particularidades das faixas de idade dos participantes do projeto.

Como Candau et al. (1995a) explicitam é importante construir uma escola na qual os educandos sejam formados como construtores ativos da sociedade da qual vivem. Para tal, sugerem uma proposta metodológica a partir de quatro eixos estruturadores: 1) a vida cotidiana como referência permanente da ação educativa, ou seja, como ponto de partida da prática educativa e como horizonte a ser transformado; 2) a promoção de uma educação para a cidadania, que vá além da consciência e do exercício individualizado dos direitos e deveres, abarcando uma

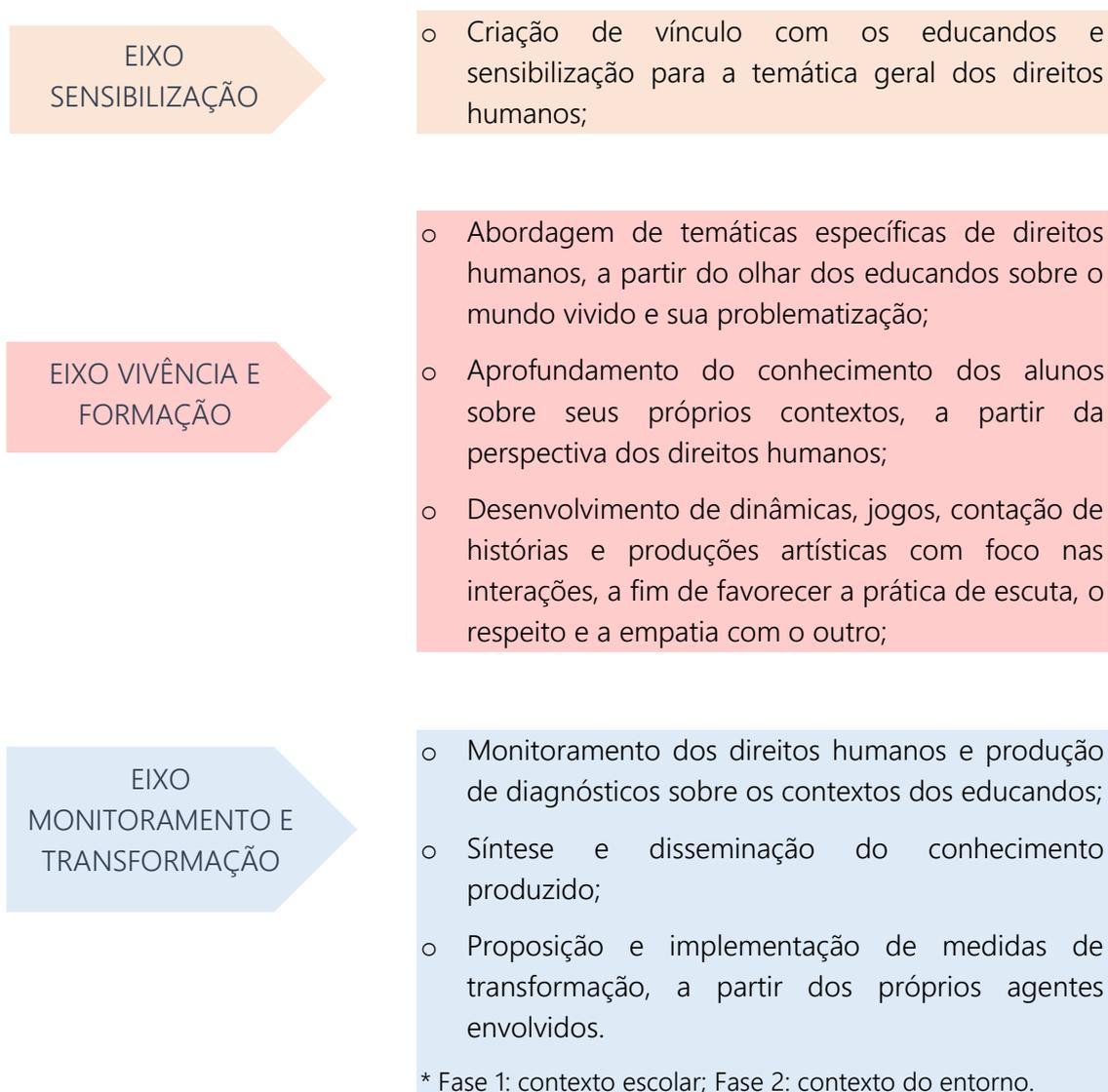
consciência mais ampla das desigualdades que atravessa a sociedade na garantia de direitos; 3) a construção de uma prática educativa dialógica, participativa e democrática, na qual a escola assuma em todas as suas práticas e relações diárias os princípios de uma educação em direitos humanos; 4) e o compromisso com a construção de uma sociedade que tenha por base a afirmação da dignidade de toda pessoa humana, não como um princípio abstrato, mas como compromisso assumido por todos (Candau et al., 1995a, p. 109-115).

O PODHE se alinha claramente a estes eixos na conformação do seu desenho metodológico, o qual, por sua vez, também está presente nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Conforme este documento, a educação em direitos humanos na educação básica “deve ter o cotidiano como referência para ser analisado, compreendido e modificado” (Brasil, 2013, p.47). Nesse sentido, as atividades selecionadas prezam pelas experiências cotidianas dos educandos e pela vivência dos princípios dos direitos humanos (como dignidade, igualdade e não discriminação), estimulando o diálogo e a constituição de um trabalho coletivo e cooperativo, voltado para a transformação dos contextos dos agentes envolvidos.

O projeto estimula ainda a utilização de distintas linguagens de expressão (escritas, visuais, corporais, teatrais, musicais e digitais) junto aos alunos, voltadas ao desenvolvimento de uma EDH por meio de práticas criativas, lúdicas e inovadoras. Segundo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as linguagens artísticas contribuem “para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (Brasil, 2018, p. 193). Ademais, as competências específicas promovidas por estas linguagens como “experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela” (Brasil, 2018, p. 198) são extremamente potentes para o desenvolvimento de uma EDH.

As práticas artísticas e vivências criativas acessam ainda os caminhos da sensibilidade e do afeto, primordiais quando se objetiva uma vivência em direitos humanos. Segundo Candau et al. "(...) a dimensão afetiva é um componente imprescindível na educação em Direitos Humanos" (Candau et al., 1995a), a qual deve proporcionar prazer, alegria e consolidar o potencial e o valor da vida. Em especial em contextos de violações de direitos, os educadores e educandos devem se atentar para a importância da celebração e da afirmação da vida.

Com base em todos estes princípios e recomendações metodológicas, o processo de implementação do PODHE pressupõe, de forma sintética, os seguintes passos:



No interior desse processo, o PODHE pressupõe ainda uma subdivisão em relação ao contexto a ser monitorado (no EIXO MONITORAMENTO E TRANSFORMAÇÃO). Ou seja, estabelece uma primeira fase voltada a envolver os educandos no desenvolvimento de um diagnóstico sobre a própria realidade escolar (FASE 1); e uma segunda destinada a ampliar o olhar dos educandos sobre as violações de direitos humanos existentes nos bairros em que moram (FASE 2). Essa separação visa melhor organizar e viabilizar a realização do trabalho, partindo primeiramente das questões propriamente escolares e, portanto, referentes ao próprio contexto de desenvolvimento do PODHE, para, depois, abordar aquelas que envolvem o entorno escolar.

Além disso, o projeto define como procedimento o desenvolvimento das atividades durante o período de aulas, procurando estabelecer uma relação com os conteúdos ou atividades programadas pelos professores. Essa opção visa, por um lado, envolver o maior número de alunos nas atividades (e não somente aqueles previamente mais interessados ou mais disponíveis para participar de atividades em período de contraturno) e, por outro, constituir um trabalho colaborativo com os profissionais das escolas, especialmente os professores, a fim de promover o desenvolvimento efetivo e orgânico de uma educação em direitos humanos no cotidiano escolar, para além da intervenção do PODHE.

Assim, embora o PODHE seja um projeto proposto e desenvolvido pelo NEV-USP, uma instituição de pesquisa e ensino externa, objetiva-se lograr uma parceria com os profissionais da escola (dirigentes, educadores, profissionais de apoio), entendendo-se que tal parceria é um dos elementos centrais para o seu êxito. Nesse sentido, considera-se fundamental que, mesmo diante dos desafios apresentados pelo cotidiano escolar, trabalhe-se para que o projeto esteja alinhado às demandas da própria escola e adquira a participação direta dos profissionais no seu desenvolvimento e avaliação contínua. Nesse sentido, pretende-se que, paulatinamente, os diferentes agentes escolares assumam o projeto como uma

iniciativa incorporada ao projeto político pedagógico da escola. Tal propósito do PODHE implica, portanto, lidar com aspectos estruturais e contextuais das escolas selecionadas, os quais precisam ser considerados ao longo do processo de desenvolvimento, avaliação e aprimoramento do projeto.

Nessa proposta piloto, a opção foi por trabalhar com educandos dos 6º anos do ensino fundamental II e dos 1º anos do ensino médio (os quais concernem às séries iniciais dos ciclos de ensino correspondentes), de duas escolas públicas do município de São Paulo. A escolha por essas séries sustenta-se, por um lado, na possibilidade de incorporar alunos com faixas-etárias distintas e, deste modo, compreender as especificidades inerentes à elaboração e aplicação de estratégias de EDH para diferentes níveis de desenvolvimento infanto-juvenil, e, por outro, na criação de condições para a replicação da proposta em anos subsequentes, com a participação dos próprios alunos enquanto multiplicadores.

Por fim, cabe salientar que o PODHE inclui um componente de avaliação, o qual é essencial tanto para o acompanhamento do processo de implementação como para a identificação dos resultados e dificuldades existentes ao longo do percurso, com vistas ao seu aperfeiçoamento contínuo. É notório no país o hiato no campo de projetos educacionais ou outros tipos de intervenções sociais no que se refere à avaliação. Muitas iniciativas acabam se sucedendo no tempo sem terem sido devidamente documentadas e avaliadas. Perde-se com isso um material importante para o aperfeiçoamento dos projetos que estão sendo desenvolvidos e para a verificação de seu potencial de mudança em contextos e situações específicas. Desse modo, pretende-se também, com a inserção deste componente, destacar a importância da prática avaliativa na área educacional, em especial no âmbito dos direitos humanos. O desenho de avaliação adotado é melhor explicitado no item IV desse Relatório, o qual também é dedicado a apresentar os resultados da experiência piloto.

III. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO-PILOTO

Como mencionado, o PODHE, enquanto experiência piloto, teve seu início em janeiro de 2017, estendendo-se até novembro de 2018, o que compreende toda a etapa prévia de identificação e aproximação com as escolas, o processo de implementação do projeto, bem como sua avaliação. Todo este processo está detalhado nos próximos tópicos.

➤ Identificação das escolas e parceria para a implementação da proposta piloto

Para o processo de identificação e seleção das escolas, realizou-se, primeiramente, um levantamento de todas as unidades escolares das redes públicas municipal e estadual da cidade de São Paulo. Após, definiu-se um recorte que teve como critérios: a compatibilidade do público atendido pela unidade e o público-alvo do projeto; a proximidade geográfica da unidade escolar com as áreas-chave (delimitação geográfica elaborada e utilizada pelo NEV-USP no seu programa de pesquisa)⁸ e os resultados obtidos pelas unidades no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), priorizando-se aquelas com resultados menos satisfatórios. Todas as unidades escolares que atendiam aos critérios foram georeferenciadas.

O contato inicial com as escolas foi realizado por telefone e e-mail, com o objetivo de explicar o projeto para a coordenação e/ou direção da escola e agendar um encontro presencial entre a gestão, o corpo docente e a equipe do PODHE. Vários entraves sugeriram neste momento, desde resistências diante do pedido em

⁸ No total foram identificadas 8 áreas-chave, as quais representam padrões de consolidação urbana diferenciadas: Vila Andrade, Jardim Ângela, Cidade Ademar, Grajaú, Jardim Paulista, Pirituba, Vila Matilde e Iguatemi. Para mais informações ver: <<https://drive.google.com/file/d/0B73LkK8thVQSZG1xOWdQbDVMZDQ/view>>. Acesso em: 12 de julho de 2018.

conversar com a gestão escolar, ausência de retorno das ligações e mensagens, indisponibilidade para leitura do projeto encaminhado por e-mail, recusa na abertura de espaço para apresentação do projeto nas reuniões de planejamento escolar. Diante destas dificuldades, optou-se pela ida direta a algumas das escolas, a fim de melhor explicar a proposta e identificar possível interesse no seu desenvolvimento.

No decorrer do processo, entrou-se em contato com 35 unidades escolares, obtendo-se resposta positiva de duas, uma da rede municipal e outra da rede estadual. Perante o interesse inicial manifestado pela gestão, o segundo passo foi realizar uma reunião conjunta com os professores, inclusive diante do objetivo de realizar um trabalho colaborativo. A recepção dos profissionais de ambas as escolas foi positiva, apesar de vários questionamentos e preocupação em obter um compromisso do PODHE na implementação do que estava sendo proposto⁹. Ao final, a *escola estadual Amélia Kerr Nogueira* e a *escola municipal Bernardo O'Higgins* firmaram parceria com o projeto.

A possibilidade de implementar o PODHE em escolas de redes públicas de ensino distintas foi essencial nesta fase piloto, uma vez que representa políticas e contornos de gestão diferenciados, que podem ter efeitos nas dinâmicas de vivência e aprendizagem escolar e, conseqüentemente, nas possibilidades de implementação do projeto e dos resultados a serem logrados.

Decorridas as primeiras etapas de proposição e aceite da direção e coordenação em relação à implementação do projeto, pautou-se como necessário um trabalho de aproximação e sensibilização com a gestão, professores e demais profissionais de apoio, a fim de estabelecer uma dinâmica cooperativa. Este

⁹ Em outra escola visitada, embora tenha existido concordância da direção para a implementação do PODHE, não houve abertura de alguns professores em relação ao desenvolvimento do Projeto, o que inviabilizou a continuidade do processo.

trabalho se conformou como contínuo durante toda a implementação da experiência piloto.

Diante do exposto, verifica-se distintos desafios que permeiam o desenvolvimento de projetos de iniciativa externa junto às escolas, como no caso do PODHE. Isto porque, de um lado, são muitas as demandas que já fazem parte do trabalho cotidiano destes profissionais. Desse modo, nem sempre as condições prévias favorecem um trabalho conjunto, como a proposta do PODHE sustenta. De outro, por vezes há uma suspeição por parte de alguns profissionais sobre as intenções que estes tipos de projetos carregam e dos seus benefícios para as escolas. Dúvidas são colocadas inclusive em relação ao prosseguimento destes projetos e comprometimento dos agentes externos com as escolas, mostrando uma preocupação dos profissionais com iniciativas descontinuadas, que acabam por não trazer os resultados inicialmente anunciados. Assim, por exemplo, em reunião de apresentação da proposta, professores questionaram sobre o compromisso de permanência do projeto em uma das escolas, em clara contraposição a projetos de curta duração que não estabelecem uma responsabilidade frente às escolas.

De tal modo, pauta-se como questão as várias possibilidades de atuação da universidade no campo da educação. Se inicialmente a universidade está fundamentalmente voltada para a própria formação dos quadros de professores e desenvolvimento de pesquisas educacionais, esta adquire cada vez mais responsabilidade no desenvolvimento de iniciativas em parceria com as escolas, incluindo a educação básica. Entretanto, estas possibilidades se defrontam não só com as condições estruturais e contextuais de cada unidade escolar, mas ainda com as percepções dos diferentes atores escolares envolvidos neste processo, o que pode implicar em aberturas e engajamentos diferenciados no desenvolvimento do trabalho e, conseqüentemente, em resultados diversos. Assim, coloca-se como essencial o próprio reconhecimento, por parte dos profissionais das escolas, da legitimidade da universidade no interior das escolas públicas, como agente de

proposição de mudanças. Essas considerações são importantes, como será melhor delineado adiante, especialmente para a avaliação do processo de implementação do PODHE e de seus resultados.

➤ Caracterização das escolas parceiras na fase-piloto

As escolas integrantes da fase piloto do PODHE possuem, no geral, características bem distintas, associadas a fatores como região onde estão localizadas; gestão pública a qual pertencem (o que produz contornos administrativos e pedagógicos específicos); condições de infraestrutura, tamanho do prédio escolar e, conseqüentemente, número de alunos atendidos, quadro de professores e demais profissionais; desempenho e permanência escolar dos educandos, entre outros. Estes aspectos são fundamentais uma vez que trazem implicações diversas para o desenvolvimento do PODHE, por exemplo, em termos do número de turmas participantes, das estratégias e conteúdos a serem abordados com os alunos (os quais estão vinculados às demandas dos contextos onde é implementado), ou ainda das possibilidades (e dificultadores) na consecução de um trabalho colaborativo.

A escola Amélia Kerr Nogueira pertence à rede estadual de ensino e está situada no distrito de Jardim Ângela, no bairro Horizonte Azul. A fundação da escola data de 1975, compreendendo, atualmente, a única no bairro que oferece ensino médio. O terreno escolar ocupa uma área bem extensa, sendo o prédio escolar composto por 21 salas de aula. É, portanto, uma escola de grande dimensão, chegando a atender 2.110 alunos. Contudo, parte do prédio escolar, inclusive a qual abrange um grande número destas salas, foi construída após sua inauguração e apresenta ausência de regularização frente aos órgãos responsáveis, não constando da planta escolar, o que dificulta, por exemplo, a contratação de mais profissionais

de apoio. Em relação a outros espaços para uso pedagógico, a escola dispõe de sala de leitura¹⁰ e duas salas de vídeo.

A escola possui 117 professores em atividade (sendo 73 efetivos, 18 categoria F, 12 categoria O, 14 eventuais), 2 professores para a sala de recurso, 2 professores coordenadores, 1 diretora¹¹ e 2 profissionais designados para vice-direção, 10 funcionários administrativos, bem como 10 funcionários de empresas terceirizadas, que fazem a limpeza, a manutenção da escola, a merenda ou dão apoio à organização escolar.

De acordo com o indicador de complexidade de gestão, formulado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com base nos dados do Censo Escolar 2013¹², a escola alcança o nível 6, o que representa o maior nível de complexidade. O indicador leva em consideração o total de matrículas das escolas, as modalidades e etapas de ensino ofertadas, assim como o total de turnos escolares¹³.

A escola não possui acessibilidade completa, o que é um grande entrave para inclusão dos alunos com restrição de mobilidade. O acesso fica limitado ao andar térreo, onde estão localizadas algumas salas de aula, bem como a área administrativa da escola. De tal modo, a restrição de mobilidade ocorre inclusive na área do pátio, localizado no piso inferior da escola, cujo acesso é feito apenas por

¹⁰ A sala de leitura vem sendo utilizada especialmente para o desenvolvimento do projeto “Clube de Leitura” em parceria com a Companhia das Letras, que objetiva incentivar a leitura junto aos alunos, por meio de empréstimos de livros e discussões em grupo. Participam do projeto cerca de 30 alunos por período escolar. Para os demais alunos, que não participam do projeto, o uso da sala de leitura ainda é restrito. Esse uso fica limitado inclusive pela ausência de funcionário específico que permita o seu funcionamento.

¹¹ Na transição para o ano letivo de 2018, houve troca na direção da escola. A antiga diretora, que já estava na escola desde 2014 foi substituída. Entretanto, após alguns meses de trabalho, a nova diretora não permaneceu e houve retorno da diretora anterior.

¹² Para maiores informações sobre a composição do indicador ver: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em 02/07/2018.

¹³ Escolas com nível 6 são aquelas que, em geral, possuem porte superior a 500 matrículas, funcionam em 3 turnos, com oferta de 4 ou mais etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada. No município de São Paulo, 4,4% das escolas apresentam este nível de complexidade.

escada. O pátio compreende, além das salas de leitura e de vídeo, o refeitório escolar. A escola possui elevador, mas este está há anos desativado por problemas diversos.

Algumas medidas vêm sendo pensadas para resolver essa limitação, como a construção de uma rampa (o que solucionaria o problema). Contudo, tal medida vem encontrando entraves mediante ausência de verba. De outra maneira, providências de alcance mais restrito, como a transposição de salas para espaços acessíveis, estão sendo realizadas. Têm-se como exemplo a realocação da sala de leitura do pátio para a antiga “sala acessa”, localizada no bloco térreo da escola, junto ao bloco administrativo. A “sala acessa” comporta alguns computadores, mas o uso não vinha sendo destinado aos alunos, mantendo-se fechada ou usada para reuniões pedagógicas ou ainda serviços para a comunidade (como cadastro biométrico eleitoral).

Ademais, desde 2011 a escola estava com a quadra interditada e a direção encontrou vários entraves junto à administração estadual de ensino para liberação de verba para reforma do local. Apenas no primeiro semestre de 2018 isso foi possível, sendo realizada a troca de telhado e piso da quadra, a qual foi reaberta poucos dias antes do recesso de julho. É uma escola que possui outros problemas de infraestrutura, como infiltração de água, relacionada ao próprio caráter do terreno onde foi construída (sobre uma mina d’água). No geral, a dimensão da escola e a limitação orçamentária e de funcionários também dificultam a manutenção constante do espaço físico.

Além do ensino médio regular, a escola oferece ensino fundamental – Ciclo II e ensino médio EJA (Educação de Jovens e Adultos), divididos em 3 turnos de aula. Em média são atendidas 20 turmas por turno, além das 4 turmas de recurso distribuídas nos três períodos. Os alunos provêm em grande parte do próprio bairro e dos bairros próximos, os quais possuem características socioeconômicas semelhantes.

O bairro Horizonte Azul é uma região bem distante da área central do município de São Paulo (mais de 30km). Esta distância, agregada à limitação de transporte público (especialmente sobre trilhos), é um dificultador na mobilidade da população local. A urbanização da região data das décadas de 1970 e 1980. O bairro ainda tem por especificidade ser uma área de mananciais às margens da represa Guarapiranga, com muitas ocupações irregulares. Caracteriza-se, de tal modo, como uma região pressionada pelo problema habitacional da cidade. Ademais, apresenta acesso restrito a outros direitos, como o próprio saneamento básico, com efeitos na qualidade das águas da represa e na saúde da população.

Conforme, dados do Atlas de Desenvolvimento Humano¹⁴, na unidade de desenvolvimento humano (UDH¹⁵) do qual a escola faz parte, havia 5,9% de pessoas em domicílios com abastecimento de água e esgotamento sanitário inadequados, quando considerado o ano de 2010. Para termos de comparação, para o município de São Paulo como um todo esse valor foi de 0,47% (Tabela 1).

Ainda de acordo com informações do Atlas, no que se refere aos indicadores de vulnerabilidade, tem-se que 36,93% dos moradores de 15 a 24 anos não estudavam nem trabalhavam e eram vulneráveis à pobreza, em 2010. Para o MSP como um todo esse número foi de 35,77%. A taxa de analfabetismo, no mesmo período, foi de 9,22 para moradores com 25 anos ou mais, enquanto para o

¹⁴ O Atlas do Desenvolvimento Humano “é uma plataforma de consulta ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 5.565 municípios brasileiros, 27 Unidades da Federação (UF), 21 Regiões Metropolitanas (RM) e 3 Regiões Integradas de Desenvolvimento (RIDE) e suas respectivas Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH). O Atlas traz, além do IDHM, mais de 200 indicadores de demografia, educação, renda, trabalho, habitação e vulnerabilidade, com dados extraídos dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010” (http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/o_atlas/. Acesso em: 16 de julho de 2018).

¹⁵ As UDHs são agregações de setores censitários que foram delineadas buscando gerar áreas contíguas, homogêneas em termos socioeconômicos e que fossem reconhecidas por parte da população residente. A conformação destas unidades tem como objetivo identificar a diversidade de situações relacionadas com o desenvolvimento humano que ocorre no interior dos espaços intrametropolitanos, para além do que é encoberto pelas médias municipais agregadas. Para maiores informações sobre a metodologia utilizada consultar: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/metodologia/construcao-das-unidades-de-desenvolvimento-humano/. Acesso em: 16 de julho de 2018).

município o valor foi de 3,74. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal 2010 (IDHM)¹⁶, que agrega dados de longevidade, educação e renda, também demonstra a situação mais precária da região. O IDHM foi de 0,625 para a área onde a escola está localizada, o que é considerado como desenvolvimento médio. O IDHM do município, por sua vez, foi de 0,805 (Tabela 2).

Já a escola Bernardo O'Higgins faz parte da rede municipal de ensino e localiza-se no distrito de Campo Belo, na Vila Alexandria. Foi fundada no ano de 1968 e apresenta cerca de 830 estudantes matriculados, os quais estão distribuídos entre ensino fundamental I e II da modalidade regular (no período da manhã e tarde) e EJA I e II (no período noturno), com um total de 31 turmas.

A escola possui 81 professores efetivos (estando 18 afastados), além de 2 coordenadores pedagógicos, direção e assistente de direção¹⁷, 16 funcionárias em atividade administrativa e 12 funcionários terceirizados (em atividades de limpeza e cozinha). Conforme o INEP, a escola também apresenta nível 6 de complexidade de gestão.

O prédio escolar é composto por 15 salas de aula, subdividas em dois blocos separados, um destinado às aulas do ensino fundamental II e EJA e o outro aos alunos do ensino fundamental I. Para o ensino fundamental II, as salas de aula vêm sendo utilizadas como "salas ambientes", embora quase não apresentem recursos didáticos-pedagógicos específicos. Assim, os alunos não têm salas fixas e se locomovem na transição das aulas. Além disso, a escola possui sala de leitura¹⁸,

¹⁶ "O IDHM é um número que varia entre 0 e 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano de uma unidade federativa, município, região metropolitana ou UDH" (http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/. Acesso em: 16 de julho de 2018).

¹⁷ Também houve substituição de direção na escola com o início do ano letivo de 2018. Entretanto, logo após ao assumir o cargo, a nova diretora solicitou afastamento. Diante dessa situação, a escola ficou vários meses sem direção e, conseqüentemente, sem assistente de direção (uma vez que este cargo depende da designação da direção escolar).

¹⁸ Como a escola pertence à rede municipal, há um professor designado para desenvolver atividades de leitura junto aos alunos, como parte da grade curricular. Assim, semanalmente todos os alunos desenvolvem atividades de leitura neste espaço. O mesmo não ocorre na rede estadual de ensino de São Paulo, como observado na escola EE Amélia Kerr Nogueira.

auditório, brinquedoteca (utilizada pelos alunos do fundamental I), sala maker (com alguns equipamentos de cozinha e marcenaria), sala de informática¹⁹, quadra coberta e descoberta, além do pátio e parquinho. De forma geral, é uma escola que apresenta uma infraestrutura adequada e bom estado de conservação. O maior problema do prédio escolar se refere à ausência de acessibilidade, inclusive nas salas de aula, cujo acesso só é possível pelo uso das escadas.

A região onde a escola está localizada é bem consolidada, cuja urbanização data das décadas de 1930 e 1940, apresentando condição socioeconômica elevada. Pelo exposto na Tabela 2, observa-se que o IDHM da unidade de desenvolvimento humano da área que comporta a escola é de 0,927. Em relação ao fator renda, o Índice alcança o valor 1, o qual é considerado o patamar maior de desenvolvimento.

Além disso, para o ano de 2010, diferente do bairro Horizonte Azul, a região não tem problemas com esgotamento, não existindo pessoas em domicílios com abastecimento de água e esgotamento sanitário inadequados, conforme dados do Atlas de desenvolvimento Humano. Igualmente não há moradores de 15 a 24 anos na região que não estudavam nem trabalhavam e eram vulneráveis à pobreza (Tabela 1).

Entretanto, grande parte do público atendido pela escola não provém do bairro. Muitos alunos moram em outras localidades vizinhas (não tão próximas), inclusive em áreas de ocupação, o que traz bastante diversidade para o interior escolar, sendo que grande parte dos alunos necessitam de transporte escolar. De tal modo, algo que se destaca é a desigualdade entre as condições socioeconômicas dos locais de moradia dos alunos e a condição do bairro onde a escola se situa. Esta situação chega a implicar na forma de inserção dos alunos na região. Segundo relatos da gestão escolar e de professores, os proprietários de alguns comércios não apreciam a presença dos alunos.

¹⁹ Em relação à sala de informática há também um professor responsável pelas atividades com os educandos, as quais são igualmente semanais e incluídas na grade curricular.

Tabela 1. Indicadores sociais. Unidades de Desenvolvimento Humano (EE Amélia Kerr Nogueira e EMEF Bernardo O'Higgins) e município de São Paulo, 2010.

Indicador	Jardim Capela - EE Amélia Kerr Nogueira	Jardim Aeroporto - EMEF Bernardo O'Higgins	MSP
% de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e são vulneráveis, na população vulnerável dessa faixa	36,93	0	35,77
% de pessoas em domicílios com abastecimento de água e esgotamento sanitário inadequados	5,9	0	0,47
Taxa de analfabetismo – 25 anos ou mais	9,22	0,77	3,74

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano.

Tabela 2. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM; IDHM Renda; IDHM Longevidade; IDHM Educação. Unidades de Desenvolvimento Humano (EE Amélia Kerr Nogueira e EMEF Bernardo O'Higgins) e município de São Paulo, 2010.

Localidade	IDHM	IDHM Renda	IDHM Longevidade	IDHM Educação
Jardim Capela - EE Amélia Kerr Nogueira	0,625	0,635	0,744	0,518
Jardim Aeroporto - EMEF Bernardo O'Higgins	0,927	1	0,937	0,85
Município de São Paulo	0,805	0,843	0,855	0,725

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano.

É importante igualmente sublinhar alguns dados educacionais referentes às escolas, como o desempenho educacional mensurado pelas avaliações governamentais. De forma geral, verifica-se uma condição menos favorável do que a encontrada para a média do município.

Como descrito na Tabela 3, referente aos anos finais do ensino fundamental²⁰, tem-se que a taxa de abandono foi de 11,3% na EE Amélia Kerr e de 2,4% na EMEF Bernardo O'Higgins, enquanto para o MSP o valor foi de 2,0%. Em relação à taxa de reprovação, tem-se os valores de 11,7%, 12,9% e 7%, respectivamente. A taxa de distorção série-idade também é bem maior nas escolas

²⁰ Optou-se por apresentar os dados para o ensino fundamental II uma vez que as duas escolas apresentam este nível de ensino, o que não acontece com o ensino fundamental I (oferecido apenas na EMF Bernardo O'Higgins) e ensino médio (existente somente na EE Amélia Kerr Nogueira).

de implementação do PODHE, alcançando o valor de 20,1% na EE Amélia Kerr e 18% na EMEF Bernardo O'Higgins, enquanto a média do município foi de 10,1%.

Tabela 3. Dados educacionais referentes aos anos finais do ensino fundamental*. Escolas participantes do PODHE e município de São Paulo, 2016.

Escola	Taxa de abandono	Taxa de aprovação	Taxa de distorção idade-série	Taxa de reprovação	Média de alunos por turma
EE Amélia Kerr Nogueira	11,3	77,0	20,1	11,7	31,3
EMEF Bernardo O'Higgins	2,4	84,7	18,0	12,9	26,5
MSP	2,0	91,0	10,1	7,0	28,1

Fonte: MEC/INEP/DTDIE.

Notas: * Ensino fundamental II (6º a 9º ano).

Por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), voltado para a avaliação da qualidade do ensino no país, também é possível verificar o desempenho das duas escolas. O IDEB varia de 0 a 10, combinando dados sobre aprovação escolar e desempenho dos alunos nas disciplinas de matemática e português obtidos tanto na Prova Brasil (aplicadas nos municípios) quanto no SAEB (para as unidades da federação e para o país). Além disso, estabelece metas específicas para cada escola a serem alcançadas ao longo do tempo. Essa perspectiva de metas se insere no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica, que estabelece para o país a meta geral de 6,0 a ser atingida até 2021.

No ano de 2015, o IDEB da EE Amélia Kerr para os anos finais do ensino fundamental foi de 3,3 (abaixo da meta de 4,1) e da EMEF Bernardo O'Higgins de 4,0 (também abaixo da meta de 6,1). A tabela 4 apresenta os valores do IDEB para as duas escolas e para o município de São Paulo ao longo do tempo (no período de 2009 a 2015). Conforme os dados, observa-se que as escolas têm apresentado no geral resultados menos satisfatórios, abaixo não só das metas para a própria escola, mas também dos resultados médios do MSP.

Tabela 4. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos finais do ensino fundamental. Escolas participantes do PODHE e município de São Paulo, 2009 a 2015.

Ano	EE Amélia Kerr Nogueira		EMEF Bernardo O'Higgins		MSP	
	Meta	Valor	Meta	Valor	Meta	Valor
2009	3,2	3,7	5,1	4,2	4,0	4,1
2011	3,4	3,8	5,4	4,2	4,2	4,4
2013	3,8	3,2	5,7	4,7	4,2	4,8
2015	4,1	3,3	6,1	4	4,3	5,2

Fonte: MEC/INEP/DTDIE.

Vale salientar ainda que, durante o período de implementação piloto do PODHE, observou-se uma alta rotatividade dos professores, bem como muitas faltas e licenças em ambas as escolas. Em relação a este problema, o INEP formulou o indicador “regularidade do docente”²¹, o qual tem como finalidade verificar a situação de permanência ou não dos professores nas escolas ao longo do tempo. Este indicador varia de uma escala de 0 a 5, sendo que quanto mais próximo de 0 mais é irregular a presença do professor na escola.

Na escola Bernardo O'Higgins esse indicador foi de 3,6. Para a EE Amélia Kerr Nogueira o valor ficou em 2,6, o que demonstra uma irregularidade ainda maior. Segundo divisão proposta pelo INEP, o valor de 2 a 3 é considerado “médio-baixo” e de 3 a 4 “médio-alto”. No município de São Paulo, na rede pública, 30,9% das escolas concentram-se na primeira faixa e mais da metade (62,3%) na segunda. Destarte, constata-se que a falta de regularidade do professor é um problema disseminado.

Para ambas as escolas, tal situação de alta rotatividade pode dificultar uma identificação do profissional com a escola, bem como a consolidação de um trabalho pedagógico. Especificamente para o PODHE, a rotatividade e ausência dos profissionais também têm impacto na consolidação de um trabalho colaborativo junto aos professores. Este tipo de trabalho igualmente pode ser prejudicado pela

²¹ O indicador foi construído considerando o período de permanência do docente nas escolas do país no período de 2009 a 2013. Para mais dados sobre a construção do indicador ver: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2018. Embora os dados utilizados sejam anteriores ao período de implementação do PODHE, é possível pressupor que a permanência irregular ainda seja a condição de muitos professores nas escolas estudadas.

falta de tempo do professor, diante de sua sobrecarga de trabalho, geralmente em mais de uma escola.

O indicador “esforço-docente”²², também elaborado pelo INEP, permite dimensionar o esforço empreendido pelos docentes no exercício da profissão. Os resultados são divididos em níveis de esforço (1 a 6), sendo que quanto mais alto o valor, maior o número de alunos atendidos pelos professores e maiores o número de escolas, turnos escolares e modalidades de ensino nos quais eles atuam. Como indicado na Tabela 5, para ambas escolas e para o MSP (rede pública) há uma concentração de professores no nível 4, quando considerado os anos finais do ensino fundamental. Porém, chama a atenção que para a EE Amélia Kerr há um percentual mais elevado de professores também nos níveis de maior esforço (5 e 6), quando comparado com a EMEF Bernardo O’Higgins e com o MSP.

Tabela 5. Percentual de professores por nível de esforço, necessário para o exercício da profissão, para os anos finais do ensino fundamental. Escolas participantes do PODHE e município de São Paulo, 2016.

Localidade	Anos finais - Ensino fundamental					
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
EE Amélia Kerr Nogueira	0	5,7	9,4	54,7	18,9	11,3
EMEF Bernardo O’Higgins	0	7,8	19,2	57,7	11,5	3,8
Município de São Paulo (escolas públicas)	0,4	10,0	21,8	46,9	13,7	7,2

Fonte: MEC/INEP/DTDIE.

Notas: Nível 1 - Docente que, em geral, tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.

Nível 2 - Docente que, em geral, tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.

Nível 3 - Docente que, em geral, tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.

Nível 4 - Docente que, em geral, tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.

Nível 5 - Docente que, em geral, tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Nível 6 - Docente que, em geral, tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Pelo exposto, observa-se que as escolas parceiras do PODHE, por vezes, demonstram semelhanças. Isto pode ser percebido, por exemplo, nos amplos

²² Para maiores informações ver:

http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforo/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso em: 19 de julho de 2018.

desafios que ambas apresentam frente à permanência e aprendizagem dos alunos. Contudo, também possuem muitas especificidades, provindas tanto da conformação do próprio contexto escolar (em termos físicos e humanos) como das características socioeconômicas dos seus contextos mais amplos.

➤ Desenvolvimento das atividades com os alunos

Por conta do processo de identificação e parceria com as escolas, o qual demandou alguns meses, as atividades com os alunos foram iniciadas em abril de 2017, ou seja, um pouco após o começo do ano letivo, continuando até novembro de 2018.

O primeiro passo para o trabalho com os alunos foi a definição das turmas. Na EMEF Bernardo O'Higgins, havia apenas três turmas de 6º anos, sendo todas incluídas na implementação da proposta. Já na EE Amélia Kerr Nogueira, o número de turmas era muito maior, não sendo possível abranger todas nessa experiência piloto. Em 2017, eram 10 turmas de 6º anos (ensino fundamental II) e 10 de turmas de 1º anos (ensino médio). Portanto, optou-se por realizar um sorteio de duas turmas de cada série, o qual foi realizado com o auxílio dos professores. Na transição para 2018, o trabalho prosseguiu com as mesmas turmas. Desta forma, procurou-se, na medida do possível, continuar o desenvolvimento do projeto com os mesmos educandos que passaram para os 7º anos (EFII) e 2º anos (EM).

No total, portanto, o PODHE trabalhou na fase-piloto com o total de 7 turmas, abrangendo em média, 175 alunos.

Definidas as turmas, os encontros iniciais foram destinados a estabelecer uma aproximação com os educandos, verificar as noções que estes já tinham sobre direitos humanos e desenvolver dinâmicas de valorização identitária e coletiva (Quadro 1, EIXO SENSIBILIZAÇÃO).

Cabe ressaltar que, embora as atividades do PODHE estejam subdivididas nos três eixos descritos (sensibilização, formação e vivência, monitoramento e transformação), isso não significa uma linha evolutiva. Isto porque, na prática, estes eixos estão fortemente conectados e foram sendo mobilizados conforme as demandas dos educandos e os desafios inerentes à implementação do projeto.

Como apresentado no desenho metodológico, as atividades foram realizadas no período das aulas, com todos os alunos das turmas selecionadas. Os encontros ocorreram com frequência semanal, seguindo organização diversa somente diante de eventos escolares (como provas, reuniões de pais, eventos comemorativos ou mesmo paralisações), que inviabilizavam o calendário previsto.

Ademais, com o intuito de lograr a interlocução do PODHE com os professores, foram planejadas reuniões destinadas à apresentação das atividades, à identificação dos pontos de contato entre estas atividades e os conteúdos ou projetos desenvolvidos pelos professores nas diferentes disciplinas, assim como ao estabelecimento de ações em conjunto. Essa interlocução apresentou diferentes alcances, como será explorado adiante, no item sobre a avaliação do projeto. A interlocução com a gestão escolar ocorreu principalmente na perspectiva de viabilizar a realização das atividades e auxiliar na mediação com os professores.

O trabalho com os educandos foi iniciado com a atividade denominada “Teia dos Fios”, desenvolvida com o objetivo de ressaltar a importância do trabalho coletivo e mostrar aos alunos aquilo que pode nos unir, para além de todas as nossas diferenças. O poema “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto, foi utilizado como apoio nesta atividade.



Atividade de sensibilização: *Teia dos Fios*. Alunos do EFII e EM.



Tecendo a manhã
 "Um galo sozinho não tece
 a manhã: ele precisará
 sempre de outros galos.
 (...) para que a manhã,
 desde uma tela tênue, se
 vá tecendo, entre todos os
 galos".

(João Cabral de Melo Neto)

Em todo o processo, as dinâmicas escolhidas prezaram por permitir a livre expressão dos alunos e o estímulo à sua criatividade, bem como favorecer as interações e trocas de experiências (tanto entre eles como com os membros do PODHE). Nesse sentido, metodologias participativas, como rodas de conversa e trabalhos em equipe foram muito utilizadas. No quadro 1 estão sintetizadas as atividades de sensibilização realizadas durante o processo.

Quadro 1. Atividades de sensibilização com os educandos, 2017-2018.



EIXO: SENSIBILIZAÇÃO

Atividades	Objetivos	Descrição	Nível
Teia dos fios	Apresentar o projeto e a equipe aos educandos, promover uma primeira aproximação e incentivar a interação, explorando aspectos de identificação e união.	Formação de teia de fios com barbante, leitura de poema e ciranda.	EFII/ EM

Quem sou eu? (I)	Incentivar o olhar sobre si, discutir aspectos constitutivos da identidade e valorizar a diversidade.	Produção de desenho e exposição escolar.	EFII/ EM
Quem sou eu? (II)	Aprofundar a discussão sobre componentes sociais constitutivos da identidade.	Roda de conversa.	EFII/ EM
Como contar minha história (I)	Sensibilizar sobre a importância da história de vida de cada pessoa e identificar temáticas de relevância no cotidiano dos educandos que sirvam de estímulo para a abordagem dos direitos humanos.	Apresentação de vídeos*, roda de conversa e música temática. [*Específicos para cada faixa-etária]	EFII/ EM
Empatia	Discutir a relevância da empatia no respeito ao outro.	Roda de conversa a partir de diferentes histórias, reportagens e exibição de vídeo.	EFII

Em 2017, no EIXO VIVÊNCIA E FORMAÇÃO (Quadro 2), optou-se primeiramente em trabalhar com a conformação de histórias de vida. Esta escolha esteve baseada na compreensão que um primeiro passo para a efetivação de direitos é o reconhecimento da importância de cada um e de todos na busca por uma vida que seja digna de ser vivida. Assim, as atividades propostas incentivaram os alunos a perceberem a importância de sua própria história, assim como da história de vida de cada pessoa. Ademais, estas atividades tiveram como objetivo conhecer melhor os alunos e as temáticas de relevância pertinentes aos direitos humanos, com vistas a desenvolver um trabalho conectado às experiências dos próprios educandos.

Nesta perspectiva, foram apresentadas aos alunos distintas linguagens e maneiras pelas quais uma história de vida pode ser contada. Em uma das atividades, construíram-se vários “reinos” (denominados reinos da palavra, dos objetos antigos, das imagens, dos sons e dos cheiros), nos quais memória, sentimentos e diferentes sentidos foram estimulados e conectados às formas de contar uma história. No final deste processo, cada aluno foi convidado a produzir material sobre sua própria história, a partir de expressões diversas (como desenhos, textos, linha do tempo, vídeo e áudio).

Ao longo da implementação, observou-se diferenciações significativas entre os educandos das séries acompanhadas pelo PODHE, o que exigiu o emprego de estratégias e ações adaptadas. Desse modo, várias atividades neste eixo foram desenvolvidas diretamente para os alunos do ensino fundamental II. Nestas turmas, a demanda esteve sobretudo destinada a favorecer as relações interpessoais cotidianas, uma vez que estas se estabeleciam de maneira muito conflituosa e violenta no ambiente escolar, tanto entre os pares como com os adultos.

Neste sentido, várias foram as ocasiões em que as atividades planejadas sofreram alterações, a fim de adequá-las às demandas identificadas no decorrer do trabalho. Dinâmicas como a do “xale da palavra” ou a oficina de “gênero” são um exemplo, as quais visaram propiciar momentos de reflexão sobre a importância do respeito ao outro, motivadas por situações que surgiram na convivência com os alunos. Ainda para as turmas do ensino fundamental II, o desenvolvimento de jogos foi uma estratégia bastante empregada, a qual possibilitou uma linguagem mais acessível e significativa para a formação em direitos humanos.

No decorrer do primeiro semestre de 2018, aproveitando a importância da dimensão lúdica, realizou-se, na EMEF Bernardo O’Higgins, uma “Copa de Direitos Humanos”. Valendo-se da ocasião de ano da “Copa do Mundo de Futebol”, desenvolveu-se um ciclo de atividades que uniu o futebol com os direitos humanos, procurando estimular os educandos a conhecerem a realidade de diferentes países quanto à situação de violação ou respeito aos direitos humanos e favorecer o vínculo respeitoso entre os alunos por meio do esporte.

Para tanto, utilizou-se a metodologia do “Futebol Callejero”²³, no qual os próprios participantes, agrupados em equipes mistas, definem as regras do jogo e discutem o seu cumprimento após a partida. O resultado final é a soma dos pontos

²³ Para maiores informações ver: <http://movimientodefutbolcallejero.org/>. Acesso em 27 de julho de 2018.

obtidos na partida com os pontos alcançados pela demonstração de respeito, cooperação e solidariedade de cada equipe durante todo o processo.



Atividade de vivência e formação. *Copa dos Direitos*. Alunos do EFII.



Para além dos jogos, um álbum de figurinhas foi elaborado para trazer informações sobre os países quanto ao respeito aos direitos humanos. Com o apoio deste material, distintas oficinas foram realizadas com as temáticas de: direito à vida, igualdade de gênero, direitos sociais e liberdade civil e política.



Atividade de vivência e formação. *Cidadania Digital*. Alunos do EFII.



Na EE Amélia Kerr, uma das atividades centrais, no mesmo período, foi a realização de oficinas sobre cidadania digital, em parceria de estágio com o curso de Educomunicação da Escola de Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). A opção por esta atividade procurou responder a demandas que foram identificadas no decorrer do trabalho com os alunos, diretamente relacionadas a situações de violação de direitos nas redes sociais. Estas oficinas tiveram como foco a discussão do *ciberbullying* e das formas de proteção e apoio existentes. Como resultado, os alunos produziram vídeos sobre a temática, os quais foram editados e transformados num vídeo único para difusão na comunidade escolar.

Quadro 2. Atividades de vivência e formação com os educandos, 2017-2018.

 EIXO: VIVÊNCIA E FORMAÇÃO			
Atividades	Objetivos	Descrição	Nível
Como contar minha história (II)	Apresentar aos educandos diferentes formas de contar uma história e promover, de forma lúdica, um primeiro exercício de observação e monitoramento.	Construção de reinos (da palavra, dos sons, dos objetos, das imagens, dos cheiros), exploração dos reinos, coleta de informações e roda de conversa.	EFII/ EM
Como contar minha história (III)	Estimular os educandos a contarem sua história de vida por meio de diferentes linguagens.	Produção de desenhos, músicas, poemas, textos narrativos e vídeos.	EFII/ EM
Xale da Palavra	Sensibilizar os educandos para a importância da escuta nas relações interpessoais e firmar acordo de respeito à fala do outro.	Vivência da escuta por meio de contação de história (com uso de instrumentos musicais) e roda de conversa.	EFII
Jogos cooperativos (I)	Exercitar o trabalho coletivo e demonstrar a importância da cooperação para alcançar objetivos. Trabalhar a lógica do "direito" (onde todos ganham) x lógica da competição (onde só alguns ganham).	Desenvolvimento de diferentes jogos e brincadeiras tradicionais que exigem agilidade, cooperação, atividade corporal e memória.	EFII
Jogos cooperativos (II)	Trabalhar a importância dos direitos humanos na vida cotidiana, enquanto uma rede de proteção para uma vida digna. Trabalhar a ideia de que os direitos são uma conquista.	Desenvolvimento de diferentes jogos cujo objetivo dos participantes é conquistar "balões" que representam diferentes direitos humanos.	EFII

Quebra-cabeça de direitos humanos	Promover a identificação e a reflexão dos educandos sobre violações e respeito aos direitos humanos no seu cotidiano e na sociedade em geral. Apresentar artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.	Jogo de quebra-cabeças e roda de conversa.	EFII
Ubuntu	Estimular formas respeitosas e colaborativas de tratamento interpessoal.	Contaço de história, música e roda de conversa.	EFII
Gênero (I)	Favorecer uma discussão sobre o que é gênero (enquanto construção cultural) e sobre os preconceitos e desigualdades que essa construção pode gerar.	Exibição de imagens e de trechos de documentário, realização de dinâmicas de grupo e roda de conversa.	EFII/ EM
Gênero (II)	Discutir situações de machismo e formas de combatê-las.	Dinâmica com jogo de cartas (<i>Nomear para combater</i>) confeccionado pelo coletivo <i>Atreva-se</i> .	EM
Gênero (III)	Sintetizar o aprendizado sobre gênero por meio de produções visuais e artísticas.	Oficina de produção de camisetas e vídeos sobre a temática.	EM
Copa dos Direitos	Favorecer a aprendizagem sobre direitos humanos de uma forma lúdica e estimular por meio do esporte o vínculo respeitoso entre os alunos	Atividades específicas para trabalhar diferentes direitos (à vida, igualdade de gênero, sociais, liberdade civil e política), confecção de álbum de figurinhas e jogos de <i>Futebol Callejero</i> .	EFII
Cidadania digital	Promover o entendimento sobre o <i>ciberbullying</i> e sobre as formas de prevenção e apoio. Incentivar o protagonismo dos educandos por meio de metodologias participativas.	Oficinas sobre a temática, envolvendo jogos e rodas de conversa; realização de roteiro para gravação de vídeo sobre a temática; e gravação de vídeo produzido pelos alunos para divulgação na escola.	EFII

Para o EIXO MONITORAMENTO E TRANSFORMAÇÃO, a metodologia praticada com os alunos do ensino fundamental e médio também diferiu. Optou-se por trabalhar com a construção de “Mapas Afetivos” com o ensino fundamental II e com a elaboração de um jornal escolar com o ensino médio, com vistas a propiciar meios adequados para o monitoramento de direitos humanos pelos educandos em relação aos seus contextos. Embora essas duas metodologias possam ser utilizadas com as turmas destes dois níveis escolares, a avaliação do processo de implementação do PODHE, inclusive diante das especificidades etárias,

fez a equipe considerar que o emprego destas metodologias diversas teria maior alcance em motivar e envolver os alunos em um trabalho coletivo.

Em linhas gerais, o mapeamento afetivo é uma metodologia que proporciona o conhecimento dos atores sociais sobre os territórios em que eles fazem parte, sendo construído por meio do registro de distintas características destes contextos, conforme o interesse e a vivência dos próprios atores. Vários aspectos podem ser mapeados, como histórias de vida, memórias, sonhos, saberes da comunidade, condições físicas e sociais. Especificamente no PODHE, esta metodologia foi utilizada com o intuito de estimular o conhecimento dos alunos sobre sua realidade escolar (em termos físicos, sociais e relacionais), propiciar um maior pertencimento escolar e incentivar possibilidades de transformação.



Atividade de monitoramento e transformação. *Mapeamento escolar*. Alunos do EFII.



Em relação ao monitoramento por meio do jornal, a motivação para sua elaboração foi a cobertura jornalística de um evento cultural na escola. Esta ocasião propiciou a oportunidade de se discutir com os alunos a possibilidade de produzir um jornal, inicialmente destinado a abordar assuntos escolares. A preparação da primeira edição incluiu a realização de oficina acerca dos princípios centrais envolvidos na redação de um jornal, bem como discussão em grupo para definição do nome do jornal, pautas, equipe e responsabilidades.

A atividade de monitoramento foi introduzida por meio de uma enquete destinada a verificar junto aos membros escolares duas questões: “o que você mudaria na escola?” e “você estaria disposto(a) a fazer algo para melhorar a escola?”. As distintas temáticas suscitadas com esta enquete, aplicada no dia da cobertura jornalística, serviram de base para o aprofundamento de problemas identificados na escola, os quais foram relatados com maior profundidade na segunda edição do jornal. Para esta segunda edição foram realizadas discussões em sala de aula, observação do espaço escolar, assim como entrevistas com alunos e profissionais da escola. Já a terceira edição, também incluiu temáticas do entorno, as quais foram estimuladas por meio de um passeio com os educandos pelo bairro.

Conforme explicitado na sessão metodológica, o PODHE compreende duas etapas de monitoramento: a FASE 1, destinada ao acompanhamento da situação escolar, e a FASE 2, orientada para a realização de diagnósticos sobre a violação de direitos nos bairros de moradia dos educandos. No primeiro ano da experiência piloto, diante dos desafios de aproximação com comunidade escolar e de fortalecimento da proposta no interior das instituições, o trabalho se concentrou na FASE 1. No primeiro semestre de 2018, a FASE 2 do monitoramento foi inserida, exclusivamente com as turmas do ensino médio, por meio do passeio indicado e das discussões que se sucederam sobre as condições do bairro.



Atividade de monitoramento e transformação - Produção do jornal *Amélia News*. Alunos do EM.



Na EE Amélia Kerr Nogueira, apesar das metodologias distintas de monitoramento, nos dois níveis de ensino (fundamental II e médio), a merenda escolar surgiu como questão a ser melhor considerada, inclusive perante o preconceito existente em relação aqueles que se servem dela cotidianamente, os quais são chamados pejorativamente de “merendeiro”.

Diante disto, várias matérias da segunda edição do jornal versaram sobre esse aspecto, procurando desconstruir tal preconceito e, ao mesmo tempo, afirmando a merenda como um direito à alimentação. Além disso, foi realizada uma ação de transformação do refeitório, no final de 2017, a qual envolveu a participação dos educandos destes diferentes níveis. Buscou-se, de tal modo, engajar os alunos nas possibilidades de mudança dos seus contextos, incentivando o seu

protagonismo, bem como tornar o refeitório um ambiente mais valorizado diante da comunidade escolar e, por conseguinte, sublinhar a importância da alimentação escolar.

Quadro 3. Atividades de monitoramento e transformação com os educandos, 2017-2018.

 EIXO: MONITORAMENTO E TRANSFORMAÇÃO			
Atividades	Objetivos	Descrição	Nível
Jornal (I)	Apresentar a proposta de elaboração do jornal e sua importância como veículo de monitoramento de direitos humanos. Estabelecer coletivamente nome, formato e material a ser apresentado na primeira edição do jornal.	Discussão coletiva, formação de grupos de trabalho e discussão de pauta.	EM
Jornal (II)	Trabalhar aspectos jornalísticos essenciais para a confecção de um jornal.	Oficina com apresentação de slides, discussão e simulação de cobertura jornalística.	EM
Jornal (III)	Elaborar a 1ª edição do jornal como forma de identificar questões de violação de direitos humanos na realidade escolar. Divulgar o jornal à comunidade escolar.	Cobertura jornalística de evento, realização de entrevistas e enquete, redação, fotografia e diagramação do jornal.	EM
Jornal (IV)	Elaborar a 2ª edição do jornal como forma de aprofundar as questões de violação de direitos humanos na realidade escolar e identificar possibilidades de solução.	Realização de entrevistas com diferentes membros escolares, redação, fotografia e diagramação do jornal.	EM
Jornal (V)	Elaboração da 3ª edição do jornal com temática escolares e do entorno.	Passeio pelo bairro (que incluiu fase preparatória de discussão sobre diferentes formas de observar o bairro, por meio dos vários sentidos e definição do percurso), realização de entrevistas, redação, fotografia e diagramação do jornal.	EM
Mapeamento Afetivo	Realizar um mapeamento escolar, a fim de identificar aspectos positivos e negativos do ambiente escolar pertinentes aos direitos humanos, e favorecer discussão sobre interações cotidianas e condições da escola.	Atividade desenvolvida em vários encontros que incluiu: produção da planta escolar, reconhecimento dos diferentes espaços e mapeamento (com colagem de símbolos nos mapas).	EFII

Caça ao Tesouro (I)	Promover maior aproximação dos alunos com os profissionais da escola.	Contação de história, caracterização dos alunos de pirata e "caça às histórias dos profissionais".	EFII
Caça ao Tesouro (II)	Estimular os alunos a identificarem a efetivação dos direitos humanos no cotidiano escolar.	Jogo de busca de pistas pela escola, fixadas nos locais onde os direitos são efetivados.	EFII
Ação de transformação no refeitório (EE Amélia Kerr)	Promover o protagonismo dos alunos e responsabilização em relação ao ambiente escolar. Favorecer a valorização da merenda escolar, enquanto direito.	Ação coletiva para reforma do refeitório.	EFII/ EM
Ação de transformação nas grades (EE Amélia Kerr)	Discutir o significado das grades e muros nas relações sociais e realizar intervenção artística nas grades.	Bordado das grades da escola com cooperação do <i>Coletivo Meiofio</i> .	EFII/ EM

Outra questão igualmente identificada pelos educandos, ainda na EE Amélia Kerr, foi a excessiva presença de grades, causando a sensação de estarem "presos". Diante desta demanda, foram feitas atividades de discussão sobre o que as grades e muros têm representado em nossas sociedades, os seus efeitos na sensação de "segurança/insegurança" e as possibilidades de criar espaços onde estas grades não sejam necessárias, inclusive apresentado exemplos de escolas que derrubaram suas grades e muros. Como síntese e atividade de intervenção na escola, realizou-se, com as turmas de ensino fundamental II e médio, ações de bordado nas grades. Tal iniciativa visou permitir uma ressignificação destas grades, por meio do bordado de frases críticas e poéticas, com o auxílio do *Coletivo Meiofio*.



Atividade de monitoramento e transformação -
Reforma do refeitório. Alunos do EFII e EM.





Atividade de monitoramento e transformação -
Bordado nas grades. Alunos do EFII e EM.



➤ Parcerias e atividades externas

Durante a implementação do projeto-piloto foram firmadas parcerias para o desenvolvimento de algumas oficinas com os alunos. O objetivo destas parcerias foi contar com a participação de pessoas ou coletivos que, com seus conhecimentos e habilidades específicas, pudessem contribuir para a formação dos educandos e auxiliar na sua mobilização em defesa de direitos. Nomeadamente, é possível citar a parceria com:

- O curso de Educomunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, por meio de estágios dos alunos de graduação;
- A Agência Mural de Jornalismo das Periferias, que consiste em uma agência de notícias sobre as periferias de São Paulo, cuja cobertura jornalística é realizada por moradores destas localidades, e que oferece palestras e oficinas em escolas públicas de ensino médio;
- A Casa Sofia da Sociedade Santos Mártires, que atende mulheres vítimas de violência doméstica e está localizada na região do Jardim Ângela;
- O Coletivo Atreva-se, coletivo feminista que criou um jogo de cartas para problematização do machismo no nosso cotidiano e que vem realizando grupos de discussão em escolas;
- Coletivo Meiofio, formado por um grupo mulheres, que através do fazer manual procura ressignificar os espaços e construir laços de coletividade.

Por meio destas parcerias foi possível realizar junto aos educandos oficinas sobre jornalismo, fundamental nas atividades de monitoramento que resultaram na elaboração de um jornal escolar; oficinas de educomunicação sobre *ciberbullying*, com a construção de um vídeo sobre a temática; oficina de bordado em grades, que serviu de apoio para ação de transformação em uma das escolas; além de oficinas sobre machismo e violência contra a mulher.

Em relação à atividade externa, foi realizada com os alunos do ensino médio uma visita monitorada à Universidade de São Paulo, como parte do passeio oferecido pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão, através do *Programa Giro Cultural*. O *Programa* promove diferentes roteiros pelo campus da USP, dentre eles o roteiro panorâmico, que compreende a apresentação de toda a extensão do campus universitário. Os educandos participantes do PODHE realizaram este passeio, o qual foi bem especial para eles, sendo que muitos deles nunca tinham tido contado com uma universidade pública. A visita tanto significou uma nova experiência e uma aproximação com uma realidade ainda distante, como estimulou a apropriação do espaço universitário e uma perspectiva futura de ingresso nos cursos de graduação. Nesta ocasião os alunos também puderam conhecer a sede do NEV e os demais pesquisadores da instituição.

Os estudantes do ensino médio também participaram, junto aos educadores do PODHE, da *4ª Feira de Ideias*, promovida pela *Conectas* (organização não governamental voltada para defesa de direitos) em celebração aos 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, realizada no SESC Pompéia. O Instituto Conectas promove este encontro para valorização e divulgação de projetos voltados à promoção de direitos humanos. Foi uma oportunidade dos próprios educandos apresentarem o projeto e compartilharem suas experiências enquanto integrantes do PODHE. Além disso, os educandos puderam conhecer outros projetos e defensores de direitos humanos que estavam presentes na feira.

IV. AVALIAÇÃO

Como já destacado, o PODHE possui um componente de avaliação, o qual é entendido como parte fundamental de sua implementação. A avaliação ganha esse caráter uma vez que favorece o acompanhamento contínuo do projeto, produzindo informações essenciais para sua adequação às necessidades e desafios que vão surgindo ao longo do percurso, bem como para a identificação de resultados e potencialidades para sua continuidade ou replicação.

Entretanto, cabe salientar que a educação em direitos humanos é um processo continuado e lento, uma vez que envolve dimensões cognitivas, afetivas e sociais (Brasil, 2013). Sendo assim, é um processo sempre inconcluso, cujos efeitos em âmbito individual, dos grupos e da sociedade compõem temporalidades diversas. Assim, um processo educativo em direitos humanos certamente pode obter resultados mais imediatos, porém, os impactos mais duradouros dessa experiência extrapolam o tempo de sua implementação. Tal consideração, por sua vez, não exclui a importância dos componentes avaliativos para os projetos de EDH, os quais são essenciais para o diagnóstico da situação dos contextos onde são implementados, para identificação das concepções dos agentes envolvidos e das aprendizagens e transformações obtidas, bem como para fundamentar as adaptações e melhorias das propostas iniciais.

A seguir, apresenta-se o desenho de avaliação adotado e os resultados dessa fase piloto.

➤ Desenho da avaliação

A avaliação é destinada a verificar se os objetivos do PODHE foram alcançados e quais os fatores auxiliaram ou dificultaram nestes resultados, sendo composta por um eixo quantitativo e outro eixo qualitativo. A utilização destes dois eixos visa proporcionar uma avaliação mais completa, que inclua as visões dos

diferentes agentes envolvidos e as dinâmicas cotidianas que influenciam na implementação do projeto.

O eixo quantitativo da avaliação contém a aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas, inicialmente com educandos e professores, e o eixo qualitativo, compreende as observações e relatos das atividades (feitas pelos membros da equipe), cujos instrumentos encontram-se em anexo (Anexos 2 e 3). Estão previstos distintos momentos para a aplicação dos instrumentos avaliativos, consistindo basicamente em um momento inicial (T0, antes do início da intervenção), T1 (1º ano após a intervenção) e assim sucessivamente, conforme a continuidade do projeto, além do monitoramento constante do processo de implementação.

Para sistematizar aquilo que seria avaliado e como, foram construídas matrizes avaliativas contemplando aspectos de *estrutura, processo e resultados*. Cada matriz foi elaborada levando-se em consideração esses distintos aspectos e os agentes para os quais as perguntas avaliativas são destinadas (educandos ou professores). Cada matriz contém os objetivos específicos do projeto, as questões avaliativas, os indicadores que permitem identificar as respostas a essas questões, os instrumentos de coleta utilizados e as questões destinadas aos agentes escolares ou aspectos a serem observados pela equipe.

Especificamente em relação às observações das atividades, ressalta-se que consistem em uma prática contínua do projeto, que inclui a elaboração de relatos detalhados sobre o tipo de atividade realizada, material e recursos disponíveis, participação dos alunos, facilitadores e dificultadores para a realização das atividades, participação dos profissionais da escola, entre outros. Esse material também é fonte essencial para a avaliação do projeto, o qual será analisado a partir dos indicadores presentes na matriz avaliativa de processo.

No quadro 4 é possível observar uma síntese da matriz de avaliação de resultados para os educandos, contendo os eixos avaliativos considerados, conforme os objetivos do PODHE, assim como os indicadores correspondentes.

Quadro 4 - Matriz de avaliação de resultados para educandos.

Processos de aprendizagem (formação e monitoramento)	
Resultados esperados	Indicadores
Aumentar o conhecimento dos estudantes sobre os Direitos Humanos	Alunos identificam quais são os direitos humanos fundamentais; compreendem que os direitos humanos são universais; reconhecem a importância dos direitos humanos para a sua vivência
Promover habilidades para o monitoramento dos DH	Alunos conseguem elaborar questões de investigação; conseguem se organizar para realizar as atividades de escuta e observação; fazem uma escuta atenta; conseguem observar seu cotidiano de diferentes perspectivas
Facilitar a identificação de violações de DH	Alunos identificam violações de direitos humanos no seu cotidiano; reconhecem seus problemas cotidianos como violações de DH
Produzir diagnóstico sobre violações de direitos (na escola e no entorno)	Alunos produziram diagnóstico: definiram temática, aprofundaram o conhecimento sobre a temática por meio de levantamento e análise de informações; sistematizaram as informações; selecionaram a forma de produzir o diagnóstico e produziram o diagnóstico
Divulgar os diagnósticos produzidos para a comunidade escolar e o entorno	Alunos organizaram o material para apresentação; organizaram um evento para apresentação; produziram material de divulgação; divulgaram o evento; apresentaram o diagnóstico de maneira compreensível
Relações interpessoais (vivência em direitos humanos)	
Resultados esperados	Indicadores
Auxiliar na resolução pacífica de conflitos; no respeito às diferenças e na conformação de relações respeitadas	Número de alunos vítima de violência interpessoal; número de alunos perpetradores de violência interpessoal; número de professores e gestores vítimas de violência interpessoal provocadas pelos alunos
Auxiliar na escuta: entre professores e alunos; e entre alunos	Alunos se sentem seguros em compartilhar seus problemas com os profissionais da escola; têm suas opiniões ouvidas e demandas atendidas; têm amigos com quem podem compartilhar seus problemas; sentem que suas opiniões são consideradas pelos seus pares; ouvem e consideram os problemas de seus pares
Auxiliar na resolução de conflitos de maneira não punitiva e na quebra do ciclo de violência	Medidas adotadas pelos profissionais da escola quando há algum conflito; comportamento dos alunos ao testemunharem algum tipo de agressão entre os pares ou contra algum profissional

Pertencimento, responsividade e protagonismo infanto-juvenil (vivência em direitos humanos e transformação)	
Resultados esperados	Indicadores
Fortalecer o sentimento de pertença dos alunos em relação à escola	Alunos se sentem parte da escola
Fortalecer o senso de responsabilização dos alunos em relação à escola	Alunos se sentem responsáveis pela preservação da estrutura escolar, dos materiais escolares e pelo clima das relações escolares; alunos se sentem responsáveis por melhorar a escola
Incentivar a capacidade de mobilização, engajamento e organização coletiva dos alunos; incentivar transformações no ambiente escolar e/ou no entorno a partir da mobilização dos educandos	Alunos se mobilizam para propor melhorias; identificam atores (internos e externos) que podem auxiliar na concretização dessas melhorias; engajam-se na concretização das melhorias; acompanham a concretização das melhorias
Potencializar e construir canais democráticos de participação	Há canais que facilitam a escuta das demandas dos alunos; profissionais ouvem as demandas dos alunos

➤ Aplicação dos instrumentos avaliativos

Os questionários do momento inicial com os alunos (T0) foram aplicados no segundo semestre de 2017 (de 18 de agosto a 14 de setembro). Não foi possível realizar um diagnóstico prévio à intervenção, uma vez que a implementação do projeto piloto começou antes da conclusão do desenho avaliativo. Entretanto, como as atividades com os educandos foram estabelecidas em abril, compreende-se que a experiência ainda estava em seu princípio. Seguindo esta reconfiguração, o segundo momento de avaliação com os alunos (T1) foi realocada para início do segundo semestre de 2018 (24 de agosto a 13 de setembro).

É importante ressaltar que não necessariamente os mesmos alunos participaram dos dois momentos de aplicação, uma vez que alguns alunos não permaneceram no PODHE (por saírem das escolas ou mudarem de turma), assim como novos alunos acabaram entrando ao longo do processo. Assim, o estudo acompanha e analisa as variações nas respostas dos educandos de forma conjunta nas escolas e nos ciclos de ensino. Desse modo, não houve um acompanhamento

e análise das variações nas respostas de cada aluno individualmente ao longo do tempo.

No preenchimento dos questionários, adotou-se estratégia diversa com os alunos dos 6º anos/ 7ºanos (EFII) e dos 1º anos/ 2º anos (EM). Para o ensino fundamental os questionários foram aplicados pela equipe de forma individual, em formato de entrevista, fora de sala de aula, a fim de minimizar as possibilidades de não entendimento das questões ou falta de preenchimento (diante da dificuldade de leitura e escrita que muitos alunos apresentam); já para o ensino médio os questionários foram autoaplicados, sendo conduzidos de forma coletiva em sala de aula, com a presença de dois membros da equipe para esclarecimentos.

A aplicação dos questionários com os professores também seguiu calendário semelhante, iniciando-se em agosto de 2017 e finalizando-se em novembro. A estratégia assumida com os professores foi de questionário autoaplicado, o qual poderia ser levado e entregue posteriormente à equipe. Muitos professores demoraram no retorno, o que justifica o período mais estendido.

Todos os instrumentos avaliativos foram aplicados mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo entrevistado ou pelos responsáveis (no caso dos alunos menores de 18 anos) (Anexo 1). De tal modo, os alunos que responderam aos questionários foram aqueles para os quais os responsáveis deram consentimento, o que não representa o total de alunos participantes do PODHE. Em algumas turmas houve um retorno menor de autorizações, o que influenciou, portanto, no número final de questionários realizados. As reuniões periódicas de pais das escolas foram utilizadas como oportunidade para explicar aos responsáveis os objetivos do PODHE e também solicitar a autorização para participação dos educandos na avaliação. Assim, para os responsáveis que estavam presentes nas reuniões, os termos foram assinados presencialmente, para os demais, os termos foram distribuídos aos alunos e levados para casa, para retorno posterior.

➤ Resultados

● Análise de resultado: eixo quantitativo com os alunos

1. Perfil dos alunos

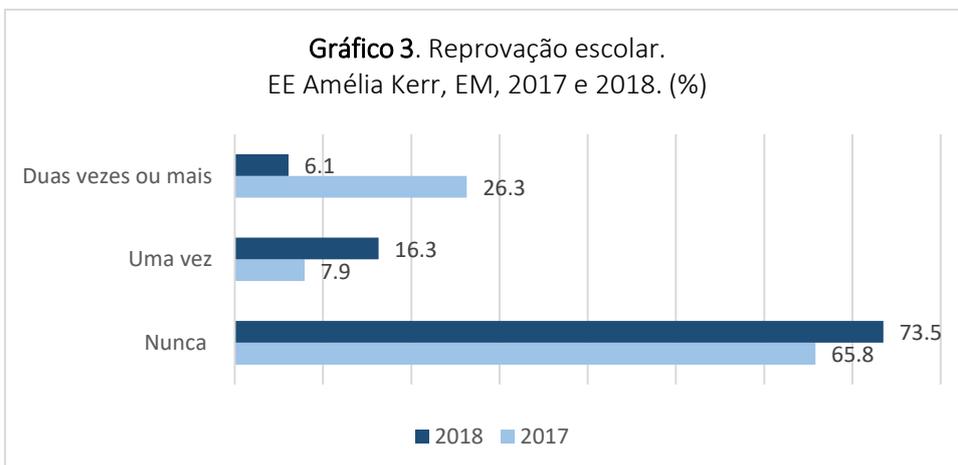
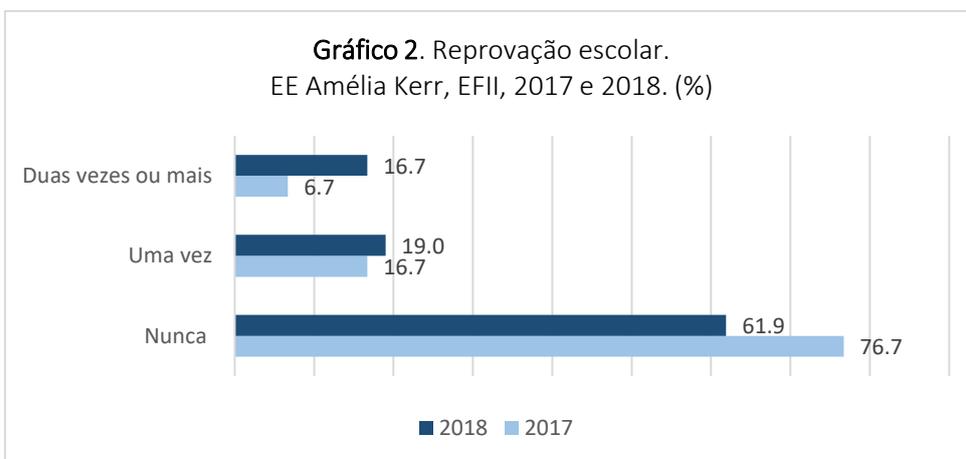
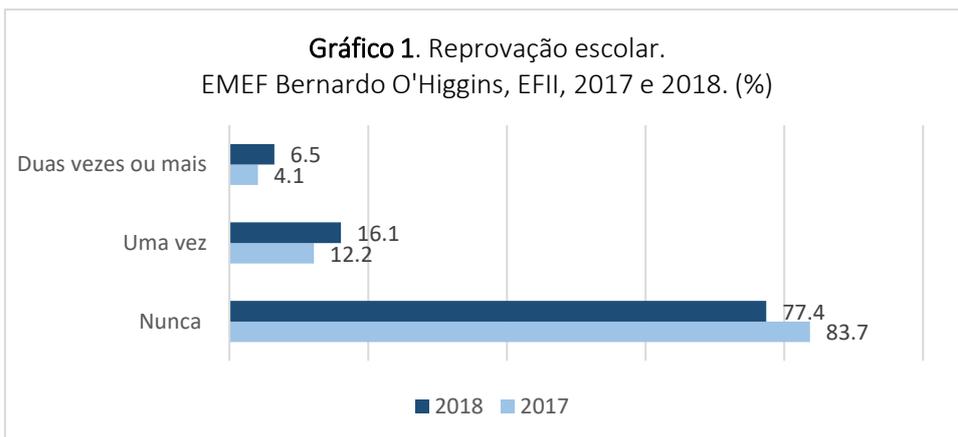
Em 2017, para as duas escolas, tem-se um total de 117 educandos que participaram da avaliação, sendo 79 pertencentes ao ensino fundamental II e 38 ao ensino médio. Em 2018, foram 153 educandos (104 do EFII e 49 do EM).

Na tabela 1, é possível observar que a média de idade dos alunos entrevistados condiz, em grande medida, com a idade esperada para as séries cursadas. Contudo, para o EFII, a média foi um pouco maior entre os alunos da EE Amélia Kerr. Esta diferença pode ter como influência a taxa de reprovação escolar mais acentuada nesta escola quando comparada à EMEF Bernardo O'Higgins (gráficos 1 e 2).

Tabela 6. Média de idade dos alunos entrevistados, por escola e nível de ensino, 2017 e 2018.

Escola	Nível	2017	2018
EMEF Bernardo O'Higgins	EFII	11,7	12,7
EE Amélia Kerr	EFII	12,0	13,1
	EM	15,4	16,1

Durante o período de 2017 e 2018, ainda em relação aos alunos do EFII, observa-se um aumento entre aqueles que indicaram ter sido reprovados. Para o ensino médio, por sua vez, menos alunos participantes da avaliação indicaram ter sido reprovados.



No geral, um maior número de educandos do sexo feminino participou da avaliação. Em 2018, por exemplo, quase 80% dos respondentes do ensino médio eram do sexo feminino (tabela 2). A única exceção ocorreu na EE Bernardo

O'Higgins, no ano de 2018, onde se observa uma preponderância oposta, sendo um pouco mais de 50% alunos do sexo masculino.

Tabela 7. Alunos entrevistados, segundo sexo, por escola e nível de ensino, 2017 e 2018. (%)

Escola	Nível	2017		2018	
		Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
EMEF Bernardo O'Higgins	EFII	59,2	40,8	48,4	51,6
EE Amélia Kerr	EFII	53,3	46,7	52,4	47,6
	EM	65,8	34,2	79,6	20,4

Em relação à cor ou raça, a maior parte dos alunos se autodeclarou parda ou morena. Esta proporção foi ainda mais acentuada entre os alunos do EFII da EE Amélia Kerr, valor que chegou a 60% (em 2017) e 47,6% (em 2018). Em seguida, há aqueles que se autodeclararam brancos, com exceção do ensino médio (em 2018), na EE Amélia Kerr, na qual a cor negra é a segunda mais mencionada.

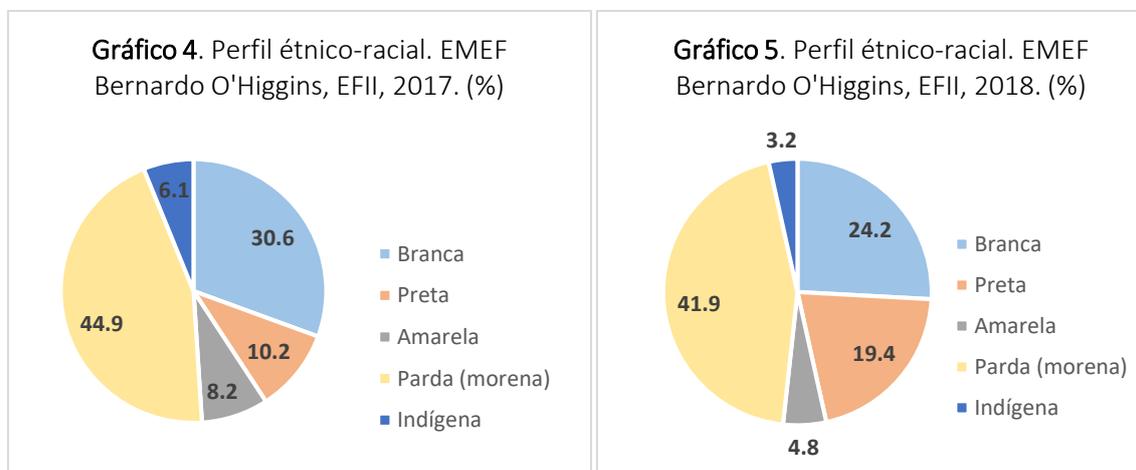


Gráfico 6 . Perfil étnico-racial.
EE Amélia Kerr, EFII, 2017. (%)

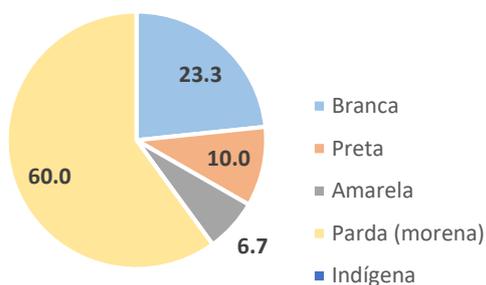


Gráfico 7 . Perfil étnico-racial.
EE Amélia Kerr, EFII, 2018. (%)

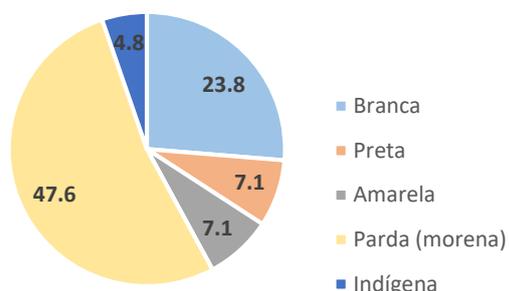


Gráfico 8 . Perfil étnico-racial.
EE Amélia Kerr, EM, 2017. (%)

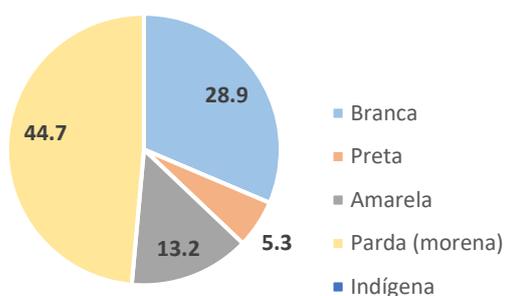
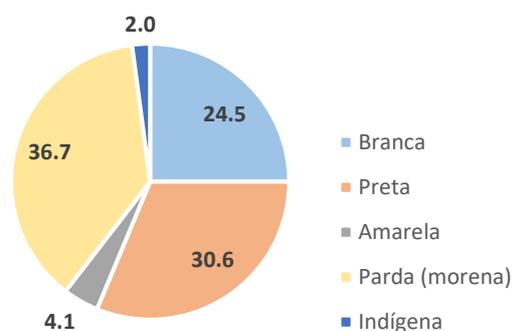


Gráfico 9 . Perfil étnico-racial.
EE Amélia Kerr, EM, 2018. (%)



No que se refere à composição familiar dos alunos, verifica-se que nas duas escolas e nos dois níveis de ensino (EFII e EM) grande parte dos alunos mora com suas mães (acima de 80%). Além disso, a maior parte dos estudantes têm e reside com os irmãos. Em relação aos pais, a presença é um pouco menor variando de 44,7% a 53,3% entre as escolas (em 2017) e de 34,7% a 50% (em 2018).

Gráfico 10. Membros familiares na mesma residência.
EMEF Bernardo O'Higuins, EFII, 2017 e 2018. (%)

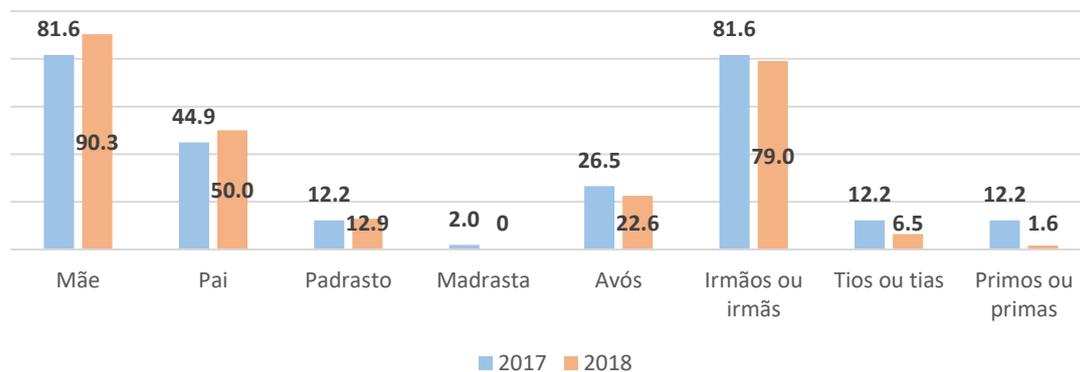


Gráfico 11. Membros familiares na mesma residência.
EE Amélia Kerr, EFII, 2017 e 2018. (%)

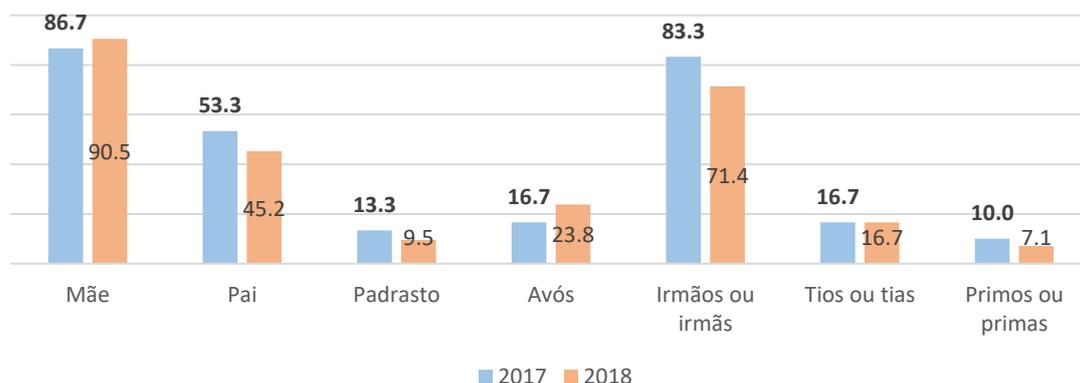
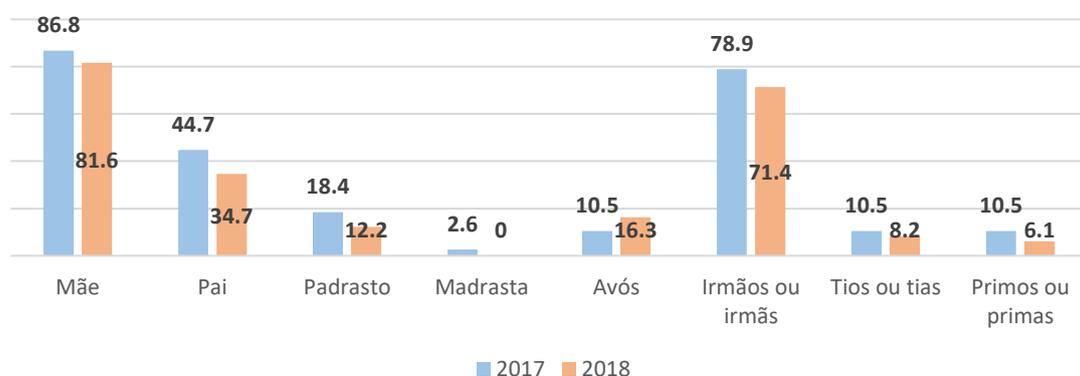


Gráfico 12. Membros familiares na mesma residência.
EE Amélia Kerr, EM, 2017 e 2018. (%)



2. Concepções sobre direitos humanos

Um dos indicadores centrais na avaliação do projeto diz respeito às concepções dos alunos sobre direitos humanos. Primeiramente, a preocupação é identificar se os alunos têm algum conhecimento sobre o que são direitos humanos, uma vez que conhecer os direitos e se reconhecer como sujeito de direitos é imprescindível para que se lute pela defesa destes direitos. Nesta perspectiva, foram realizadas perguntas abertas com a finalidade de identificar as noções gerais dos estudantes sobre o que são direitos humanos (e o possível impacto do projeto nesse conhecimento), bem como o reconhecimento dos alunos em relação aos direitos e suas violações no seu cotidiano. Além disso, pretende-se observar se há ou não um apoio dos estudantes aos direitos humanos. Para tanto, foram realizadas questões fechadas de concordância e discordância que abrangem situações, por exemplo, de igualdade/desigualdade de gênero, discriminação socioeconômica e racial, direito à vida e integridade física para identificar o quanto das concepções dos alunos conformam ou não aceitação aos direitos humanos.

No geral, quando perguntados sobre “o que vem na cabeça quando falamos em direitos humanos”, observa-se uma variação entre escolas e nível de ensino, o que sugere distintos aspectos influenciando no conhecimento e posicionamento dos alunos em relação aos direitos humanos. Na EMEF Bernardo O’Higgins, observa-se uma concentração de alunos que conseguem exemplificar direitos específicos (30%, em 2017, e 26,3%, em 2018), seguidos daqueles que fornecem concepções muito generalistas (como por exemplo, “são os direitos que todos os humanos têm”), o que pode demonstrar certa dificuldade dos alunos em entender e explicar o que são direitos humanos, mesmo após as atividades do projeto. Contudo, também se verifica uma leve queda no período em relação a esta categoria, o que indica que o projeto pode ter auxiliado no maior conhecimento dos alunos sobre a temática (de 22% para 18,4%). Outro diferencial é uma maior porcentagem daqueles que entendem direitos humanos como respeito ou empatia

nesta escola, com acréscimo na comparação entre os dois períodos (de 12% para 17%). Como será explicitado com maior cuidado posteriormente, nas turmas de ensino fundamental II os conflitos interpessoais no cotidiano escolar são muito mais proeminentes, em especial na EMEF Bernardo O’Higgins. Desta maneira, as atividades do projeto se concentraram fortemente em trabalhar a importância do respeito nas relações, o que pode ter contribuído para esta variação.

Na EE Amélia Kerr Nogueira, a categoria de respeito ou empatia foi menos associada aos direitos humanos, sendo um pouco maior entre os alunos do ensino fundamental II, demonstrando igualmente a possível influência das atividades do PODHE destinadas a melhorar as interações escolares, as quais foram mais incisivas neste nível de ensino. Ainda neste nível de ensino, nota-se um aumento significativo na categoria de exemplificação de direitos (de 16,1% para 30,6%). No ensino médio também se verifica uma maior concentração de estudantes que indicam direitos específicos (31,7%, em 2017, e 32,7%, em 2018). Além disso, há bastante respostas generalistas que, no entanto, apresentaram queda no período (de 31,7% para 23,6%). Da mesma forma, houve decréscimo na ausência de resposta e na porcentagem daqueles não souberam explicar o que são direitos humanos, indicando uma ampliação do conhecimento dos alunos no período.

Tabela 8. Concepções dos educandos sobre direitos humanos por escola e nível de ensino, 2017 e 2018 (%).

<i>O que vem na sua cabeça quando falamos em direitos humanos?</i>	EFII				EM	
	EMEF Bernardo O’Higgins		EE Amélia Kerr Nogueira		EE Amélia Kerr Nogueira	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Concepção positiva de DH /fator de transformação	18,0	7,9	16,1	0,0	7,3	7,3
DH como respeito e empatia	12,0	17,1	9,7	8,2	4,9	5,5
Exemplificação de um DH específico	30,0	26,3	16,1	30,6	31,7	32,7
DH como lei/obrigação das pessoas e do Estado	4,0	2,6	3,2	6,1	7,3	7,3
Concepção generalista sobre DH	22,0	18,4	22,6	22,4	31,7	23,6
Concepção negativa sobre DH	0,0	2,6	0,0	0,0	0,0	3,6
Violação de DH	0,0	9,2	3,2	6,1	0,0	3,6
Defesa de DH	0,0	1,3	3,2	0,0	0,0	3,6
Não soube indicar/ não respondeu	14,0	14,5	25,8	26,5	17,1	12,7

Outras questões versaram sobre o reconhecimento dos educandos em relação aos direitos humanos no seu cotidiano. Inicialmente, foram perguntados se os direitos humanos faziam parte do seu dia a dia. A maior parte dos alunos respondeu afirmativamente, observando-se um acréscimo de 2017 a 2018, nas duas escolas e nos dois níveis de ensino. Este resultado pode demonstrar que os alunos aumentaram seu repertório, conseguindo melhor entender seus contextos sob a ótica dos direitos humanos. De outra forma, as respostas indicam igualmente uma avaliação dos alunos sobre o respeito ou violação destes direitos. Ou seja, as respostas (positivas, negativas ou que explicitam que os direitos às vezes estão presentes) também sugerem diferentes avaliações dos alunos em relação à concretização dos direitos humanos no seu dia a dia.

Tabela 9. Presença dos direitos humanos no cotidiano dos educandos, por escola e nível de ensino, 2017 e 2018 (%).

<i>Os direitos humanos fazem parte do seu dia a dia?</i>	EFII				EM	
	EMEF Bernardo O'Higgins		EE Amélia Kerr Nogueira		EE Amélia Kerr Nogueira	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Sim	51,0	80,6	70,0	81,0	55,3	67,3
Não	20,4	8,1	13,3	9,5	13,2	6,1
Às vezes	18,4	6,5	6,7	7,1	15,8	2,0
Não sabe/não respondeu	10,2	4,8	10,0	2,4	15,8	24,5

Para melhor entender as respostas dos alunos, aqueles que responderam afirmativamente foram estimulados a explicar *como* estes direitos faziam parte do seu cotidiano, dando exemplos. Nestas respostas, diferentes direitos são especificados pelos alunos (como alimentação, educação, moradia, igualdade, liberdade, entre outros) tanto quando já estão garantidos no seu cotidiano ou como direitos importantes que precisam ser garantidos, o que corresponde à maioria das respostas. De outra forma, muitos alunos também indicaram as violações de direitos no seu dia a dia, neste sentido, são citados o preconceito, o racismo, os xingamentos, as brigas, a violência policial, o *bullying* e os homicídios. Ademais,

corroborando com os achados anteriores, entre os alunos do ensino fundamental II mantem-se uma forte correspondência entre direitos humanos, respeito e empatia.

Tabela 10. Maneira como os direitos humanos fazem parte do cotidiano dos educandos, por escola e nível de ensino, 2017 e 2018 (%).

<i>Como os direitos humanos fazem parte do seu dia a dia? Dê exemplos.</i>	EFII				EM	
	EMEF Bernardo O'Higgins		EE Amélia Kerr Nogueira		EE Amélia Kerr Nogueira	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Direitos garantidos ou que precisam ser garantidos (especificação de direitos)	37,7	41,6	54,5	41,9	72,7	73,3
Direitos violados	34,0	7,8	9,1	14,0	3,0	5,0
Respeito ou empatia que permeiam as relações ou que precisam ser praticados	17,0	20,8	27,3	9,3	6,1	5,0
Lei ou obrigação das pessoas e do Estado	0,0	1,3	4,5	7,0	0,0	1,7
Informações ou concepções provenientes da mídia	1,9	0,0	4,5	0,0	0,0	0,0
Defesa de direitos	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,3
Não souberam explicar	9,4	28,6	0,0	27,9	18,2	11,7

De forma específica, investigou-se junto aos alunos quais direitos humanos são mais violados em seu cotidiano. De forma geral, no ensino médio, há uma maior menção ao desrespeito aos direitos sociais (33,9%, em 2017, e 46,9%, em 2018). Já no ensino fundamental II, novamente é no campo das relações interpessoais onde o problema é mais identificado. Destaca-se ainda o desrespeito à igualdade de gênero, que sofre acréscimo no período (tanto no EFII na EMEF Bernardo O'Higgins quanto no EM na EE Amélia Kerr). Este resultado pode ser entendido como uma piora nas relações de gênero vivenciadas pelos alunos (dentro ou fora da escola), mas também como uma melhor identificação dos estudantes em relação a este tipo de violação, uma vez que este tema foi bastante abordado nas oficinas. De outra forma, há uma diminuição na menção ao desrespeito étnico-racial, em todos os níveis e escolas.

Tabela 11. Violações de direitos humanos no cotidiano dos educandos, por escola e nível de ensino, 2017 e 2018 (%).

Quais direitos humanos são menos respeitados no seu dia a dia?	EFII				EM	
	EMEF Bernardo O'Higgins		EE Amélia Kerr Nogueira		EE Amélia Kerr Nogueira	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Igualdade de gênero	1,4	10,1	6,5	2,1	5,1	14,3
Igualdade étnico-racial	26,1	5,8	19,4	2,1	15,3	0,0
Respeito e empatia	18,8	29,0	29,0	29,8	5,1	6,1
Respeito à diversidade (identitária geral e de sexualidade)	5,8	2,9	3,2	2,1	11,9	2,0
Direitos civis	13,0	5,8	9,7	8,5	15,3	16,3
Direitos sociais	24,6	13,0	0,0	19,1	33,9	46,9
Direito à vida	0,0	2,9	0,0	0,0	0,0	2,0
Respeito à autoridade	0,0	1,4	0,0	12,8	0,0	0,0
Nenhum	2,9	8,7	9,7	6,4	0,0	2,0
Não soube indicar/ não respondeu	7,2	20,3	22,6	17,0	13,6	10,2

No que concerne às questões de apoio aos direitos humanos, como apresentado na Tabela 12, foram encontradas alterações significativas, entre os anos de 2017 e 2018, principalmente nas concepções dos estudantes referentes a gênero, indicando uma ampliação no apoio à igualdade entre homens e mulheres (como na área profissional e nas tarefas domésticas). Este resultado mostra o efeito positivo do projeto ao trabalhar a temática de gênero nas oficinas com os educandos. Observa-se, igualmente, um aumento significativo na discordância em relação às atitudes de discriminação socioeconômica.

Especificamente no que se refere às concepções sobre aceitação da pena de morte, um indicador essencial quando tratamos do direito à vida, a maior parte dos educandos discorda sobre a sua aplicação (mais de 60%), contudo, não há variação significativa no período.

Tabela 12. Concepções sobre direitos humanos, 2017 e 2018 (%).

<i>Diga que se você concorda, concorda em parte ou discorda das seguintes situações:</i>	Concorda /concorda em parte		Discorda	
	2017	2018	2017	2018
Uma pessoa tem o direito de expressar sua opinião no <i>Facebook</i> com a intenção de ofender outras pessoas	19,1	16,6	80,9	83,4
As mulheres podem ter as mesmas profissões que os homens*	91,2	98,0	8,8	2,0
Os alunos que tiram piores notas merecem menos atenção dos professores	10,4	9,9	89,6	90,1
Uma pessoa pode ser expulsa de um shopping porque está mal vestida*	6,0	1,3	94,0	98,7
As meninas têm menos habilidades que os meninos*	28,4	17,6	71,6	82,4
Uma pessoa foi presa porque roubou um carro, então esta pessoa pode apanhar da polícia	30,4	29,5	69,6	70,5
Os alunos que comem merenda podem ser zoados pelos outros alunos	3,4	2,0	96,6	98,0
Uma mulher pode trabalhar como auxiliar de pedreiro*	89,7	96,6	10,3	3,4
Um aluno que faz bagunça merece ser maltratado pelos funcionários da escola	7,8	4,1	92,2	95,9
Dois homens podem se casar e criar um filho	85,1	90,2	14,9	9,8
Há situações em que seria aceitável que um juiz impusesse a pena de morte	38,4	34,7	61,6	65,3
As meninas devem fazer mais tarefas domésticas do que os meninos*	17,2	8,6	82,8	91,4
Um morador de rua pode ser retirado de uma praça contra a sua vontade*	13,2	6,0	86,8	94,0
Um policial pode desconfiar de uma pessoa por causa de sua cor de pele	3,4	1,3	96,6	98,7

* *Diferenças estatisticamente significantes, $p < 0,05$.*

3. Pertencimento, responsividade e protagonismo infanto-juvenil

O PODHE, por meio de suas ações, prima pelo incentivo ao protagonismo dos alunos em meio escolar, a fim de que identifiquem possibilidades de transformação, de acordo com os princípios dos direitos humanos, e atuem para sua concretização. Para tanto, tem como premissa que para a conformação deste protagonismo, outros processos estão estritamente conectados, dentre os quais o senso de responsividade dos alunos no que concerne às relações e condições escolares e o sentimento de pertencimento escolar.

O pertencimento pode ser entendido como o sentimento de apego, de vínculo a um determinado lugar (Libbey, 2004). Este sentimento envolve afeto e identidade com o lugar, ambos construídos ao longo de tempo pelas experiências vividas neste lugar, pelas relações que vão ali se desenvolvendo, pelo sentimento

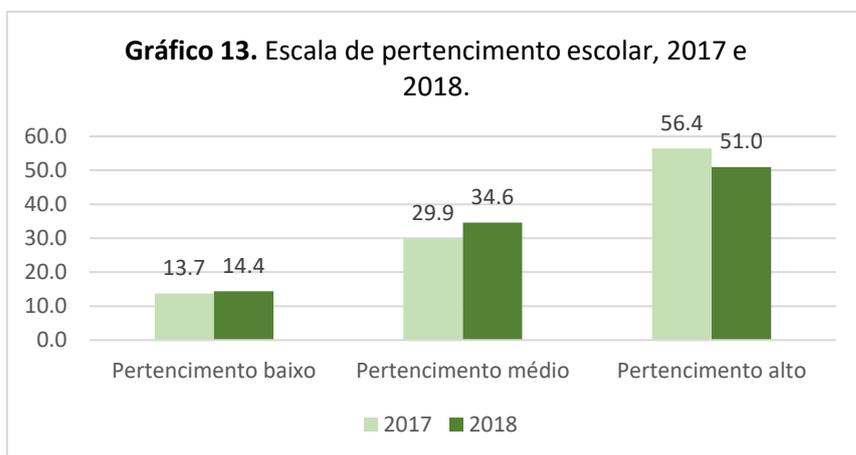
de aceitação e valorização que propiciam aos sujeitos (Man Yu Li, 2011). Partindo de tal entendimento, foram aplicadas questões a fim de identificar o quanto os alunos se sentiam pertencentes à escola e se o PODHE auxiliou no fortalecimento deste vínculo. De forma conectada, procurou-se entender o quanto os alunos se sentem responsáveis pelo que acontece na escola, tanto nas interações cotidianas (com os pares e profissionais) quanto em relação às condições estruturais e de manutenção da escola e dos seus recursos pedagógicos. Esse senso de responsabilidade também é entendido como essencial para o engajamento dos alunos na discussão dos assuntos escolares e adoção de atitudes e ações de mudança.

■ Pertencimento escolar

Com a finalidade de melhor mensurar o pertencimento escolar dos alunos, foi construída uma escala de pertencimento, conjugando as respostas às questões que tratam desta temática. No total foram utilizadas 8 variáveis para a construção da escala²⁴. A partir da somatória de variáveis e extração da média foi gerada uma escala de 0 a 16 pontos que foi categorizada da seguinte forma: (a) “baixo pertencimento” para valores com a amplitude de 0 a 5; (b) “médio pertencimento” para amplitude de 6 a 10; (c) “alto pertencimento” para amplitude de 11 a 16. A escala mostrou-se satisfatória com uma consistência interna alta entre as variáveis (*Alpha de Cronbach* para a escala é de 0.7611).

²⁴ Questões que compõem a escala de pertencimento: “Normalmente gosto de ir à escola”; “Eu me sinto bem quando estou na escola”; “Eu vou para a escola porque gosto do que aprendo nas aulas”; “Eu vou para a escola porque eu sou obrigado”; “Eu me sinto parte da escola”; “Eu me orgulho de falar da minha escola para outras pessoas”; “Eu gosto de participar dos eventos da minha escola”; “Se eu pudesse mudaria de escola”.

Considerando-se de forma agregada o total de alunos das duas escolas e dos diferentes níveis de ensino, observa-se que não há diferenças significativas de 2017 a 2018 em relação ao sentimento de pertencimento escolar, sendo que a maior parte dos alunos (por volta de 50%) apresenta um “pertencimento escolar alto”.

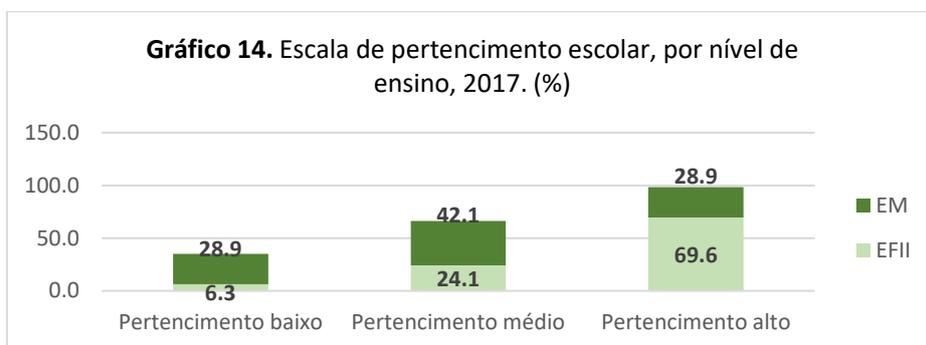


* Diferenças não foram estatisticamente significantes.

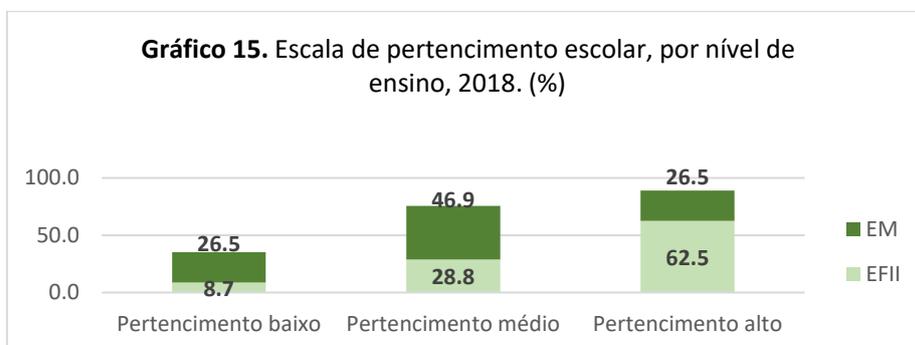
Contudo, quando os dados são desagregados por nível de ensino, identificam-se diferenças significativas entre o ensino fundamental II e médio. Quanto maior o nível de escolaridade menor o sentimento de vínculo escolar (o que é verificado nos dois anos considerados). As diferenças são, neste caso, muito proeminentes, enquanto 69,6% dos alunos do EFII expressam um “pertencimento alto”, este valor é de apenas 28,9% para o EM. Para este último nível de ensino, a maior parte dos alunos indica um “pertencimento médio”. Por sua vez, não foram encontradas diferenças significativas no sentimento de pertencimento entre meninos e meninas.

Pode-se aventar, portanto, que o projeto ainda apresenta limites na sua tentativa de fortalecer o sentimento de pertencimento escolar e que distintos fatores, de caráter estruturante, podem estar atuantes na dinâmica escolar e, conseqüentemente no sentido que a escola representa para os jovens, contribuindo para que os alunos se sintam cada vez mais distanciados ao longo de sua trajetória escolar. De tal modo, este é um ponto fundamental que precisa ser melhor

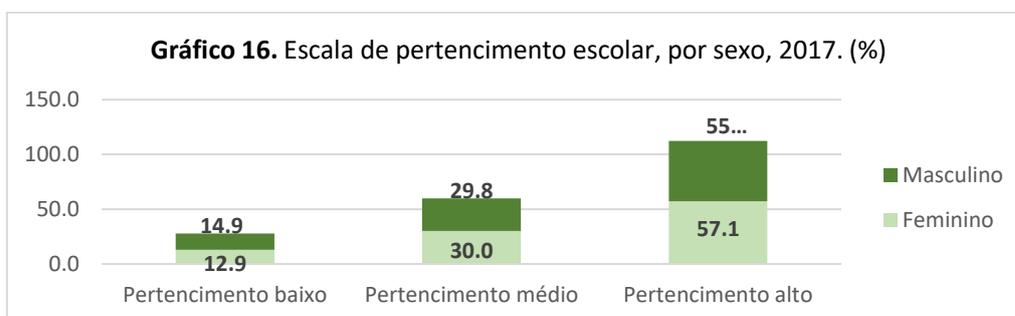
compreendido e fortalecido no interior das atividades do PODHE junto aos profissionais, gestão escolar e alunos.



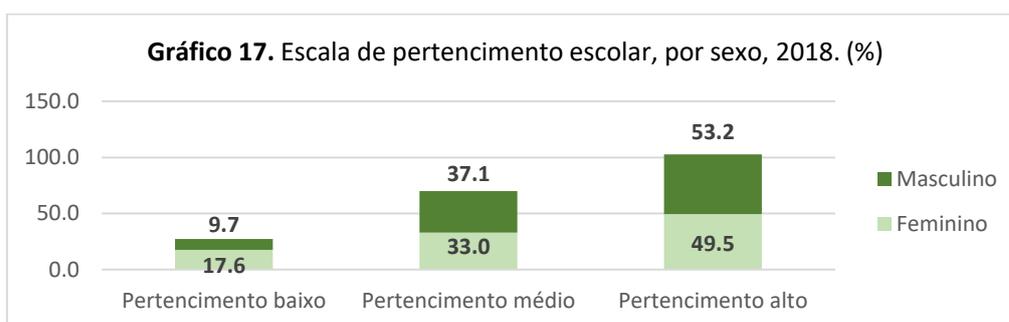
* Diferenças estatisticamente significantes, $p < 0,05$.



* Diferenças estatisticamente significantes, $p < 0,05$.



* Diferenças não foram estatisticamente significantes.

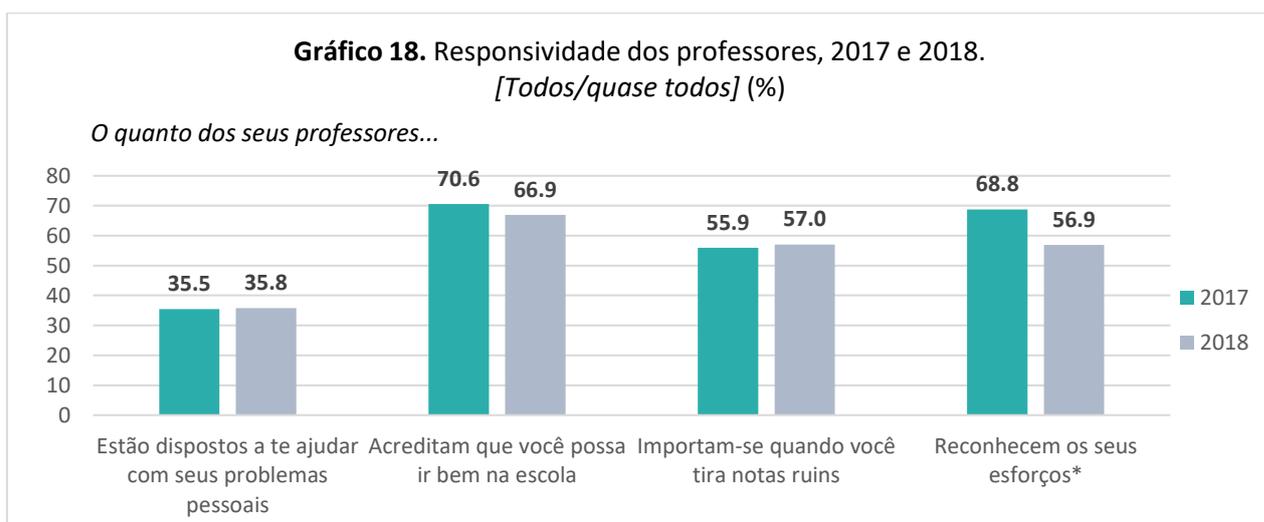


* Diferenças não foram estatisticamente significantes.

■ Responsividade dos alunos e professores

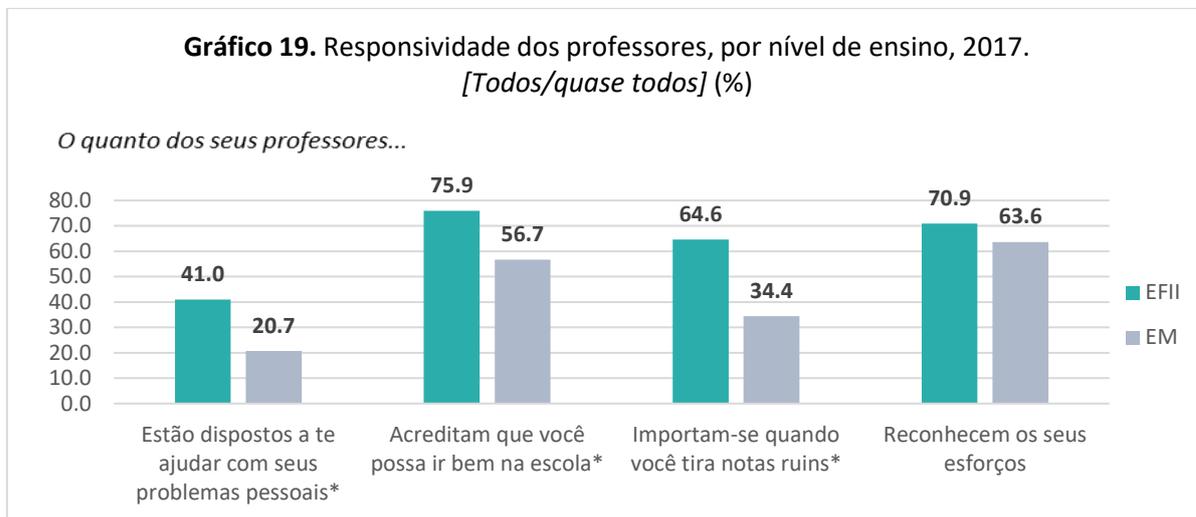
Um dos elementos que podem estar impactando nesta diferença no sentimento de pertencimento escolar por nível de ensino é a responsividade dos professores em relação aos alunos. Durante o percurso escolar, o apoio e o reconhecimento que os alunos sentem receber dos adultos é de extrema importância, mas pode ocorrer ao longo desta trajetória um enfoque progressivo nos conteúdos escolares e uma certa desvalorização do componente afetivo no processo educativo.

De forma agregada, os alunos indicam que grande parcela dos professores (sempre acima de 55%) “acreditam que eles podem ir bem na escola”; “importam-se quando tiram notas ruins” e “reconhecem seus esforços”. O menor apoio é visto em relação à disposição em ajudar com os problemas pessoais (com valores por volta de 35%). Entre os dois anos considerados os percentuais se mantêm praticamente estáveis, existindo queda estatisticamente significativa apenas para o item os professores “reconhecem seus esforços”, que passa de 68,8% para 56,9% (de 2017 para 2018).

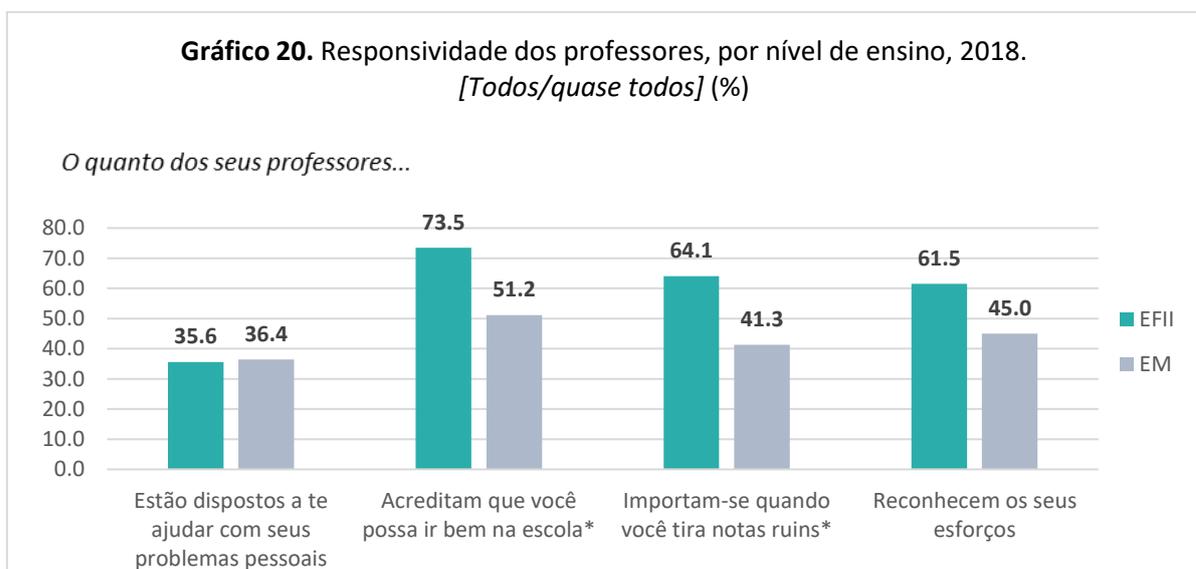


* Diferenças estatisticamente significantes, $p < 0,05$.

Entretanto, quando os dados são desagregados segundo o nível de ensino, verificam-se algumas diferenciações, geralmente com decréscimo em relação à responsividade dos professores do ensino fundamental II para o ensino médio.



* Diferenças estatisticamente significantes, $p < 0,05$.



* Diferenças estatisticamente significantes, $p < 0,05$.

No que diz respeito à responsividade dos alunos, diferentes itens foram incluídos no questionário a fim de abranger aspectos das relações interpessoais e aqueles ligados ao cuidado com o prédio escolar. De maneira geral, a maior parte dos alunos se incomoda se as condições da escola não estão adequadas, indicando se sentir responsável por sua preservação e por auxiliar na sua melhoria.

Nas suas relações com os pares os alunos também em sua maioria apontam comportamentos ou atitudes de responsividade, expressando que se importam com ofensas que atingem uns aos outros. Assim, mais de 60% dos alunos (em 2017 e 2018) relatam que não participam de “zoações” que ocorrem entre seus colegas, além disso, acima de 70% acreditam que são responsáveis pelas ofensas que podem provocar e por volta de 60% expressam que é preciso interferir quando há brigas entre os colegas.

Em relação aos professores, grande parte dos alunos também indica um senso de responsividade quando há algum tipo de ofensa ou desrespeito. Para nenhuma das questões descritas as diferenças foram estatisticamente significativas no período (de 2017 a 2018). A exceção se conforma em relação ao uso do celular. Esta é uma das perguntas mais controversas, sendo que há um aumento daqueles que concordam com o uso de fone de ouvido durante as aulas (de 46% para 60,4%).

Tabela 21. Responsividade dos alunos perante relações e assuntos escolares, 2017 e 2018. (%)

	Concorda /concorda em parte		Discorda	
	2017	2018	2017	2018
Eu também sou responsável se a sala de aula está suja	82,5	80,4	17,5	19,6
Tudo bem conversar enquanto o professor está explicando a matéria	21,6	19,5	78,4	80,5
Quando um aluno é zoadado eu entro na brincadeira	30,4	34,9	69,6	65,1
Sinto-me incomodado se um outro aluno desrespeita algum professor ou alguém da direção ou coordenação	80,2	77,2	19,8	22,8
Eu me incomodo se a sala está suja	80,3	85,3	19,7	14,7
Tudo bem usar o fone de ouvido durante a aula*	46,0	60,4	54,0	39,6
Se um aluno se ofende com uma brincadeira que eu fiz, isso é problema só dele e não meu	28,9	23,1	71,1	76,9
Tudo bem quando um aluno mexe no extintor de incêndio	4,3	4,8	95,7	95,2
Sinto-me responsável por melhorar minha escola	86,7	89,6	13,3	10,4
Cuidar da limpeza da escola é dever apenas da direção	29,2	27,9	70,8	72,1
Fico incomodado quando vejo algum aluno estragando o material ou trabalho de um colega	80,7	85,2	19,3	14,8
Quando dois alunos estão brigando nenhum aluno deve interferir	40,9	33,6	59,1	66,4
Sinto-me incomodado se um outro aluno desrespeitou um funcionário da limpeza	87,9	88,8	12,1	11,2
Também é um problema meu quando algum aluno quebra ou estraga alguma coisa da escola	39,5	42,6	60,5	57,4

* Diferenças estatisticamente significantes, $p < 0,05$.

4. Relações interpessoais na escola

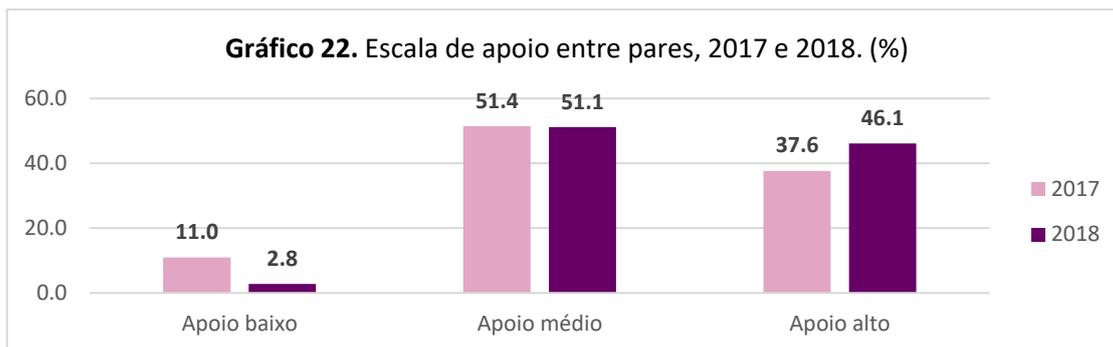
O bloco sobre relações interpessoais também se constitui em eixo central das intervenções do PODHE, conforme o objetivo de contribuir para uma vivência em cidadania, prezando pelo respeito à dignidade humana em seus diferentes aspectos. Construir uma vivência em direitos humanos, como esperado pelo projeto, passa fundamentalmente por melhorar o clima escolar, fortalecendo relações e combatendo preconceitos e vitimizações. Para avaliar este eixo são mobilizadas questões sobre apoio entre os pares, tentando identificar o quanto os alunos podem contar com seus pares no cotidiano escolar, bem como questões sobre vitimização e perpetração de violência nas escolas.

■ Apoio entre os pares

Para medir o apoio entre os pares igualmente foi elaborada uma escala, agrupando 5 variáveis que abordam a questão²⁵. A escala varia de 1 a 15 pontos, resultando nas seguintes categorias: (a) “baixo apoio” para valores de 1 a 5; (b) “médio apoio” para amplitude de 6 a 10; (c) “alto apoio” para valores de 11 a 15. A escala apresentou consistência substancial entre as variáveis (*Alpha de Cronbach* de 0.610).

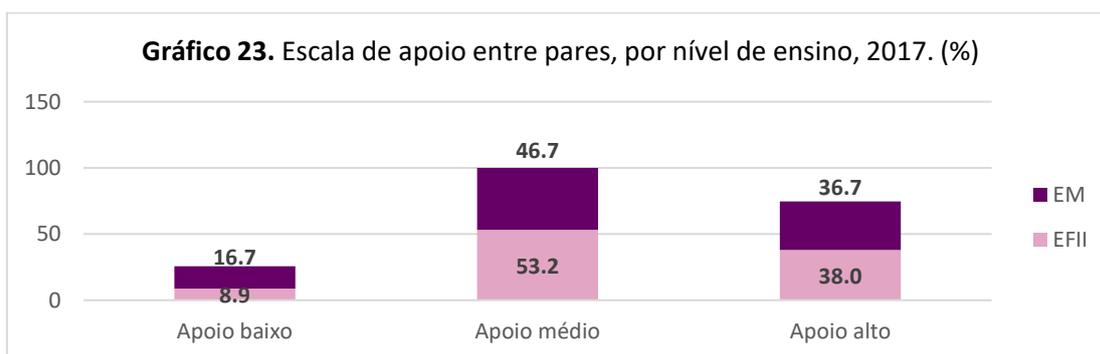
Conforme os resultados obtidos, verifica-se o aumento de apoio entre pares de 2017 para 2018, considerando-se os dados agregados das escolas. Esta alteração, estatisticamente significativa, evidencia-se especialmente em relação à categoria “apoio alto” que subiu de 37,6% para 46,1%. Esta mudança pode demonstrar os efeitos positivos do PODHE no favorecimento da maior união e cooperação entre os alunos.

²⁵ Questões que compõem a escala de apoio entre os pares: “Os alunos ouvem o que eu tenho a dizer”; “Eu tenho amigos na escola com que eu possa compartilhar os meus problemas”; “Os outros alunos tentam me ajudar quando estou com problemas”; “Eu presto atenção quando um outro aluno me conta os seus problemas”; “Eu fico chateado quando os meus amigos da escola estão com problemas”.

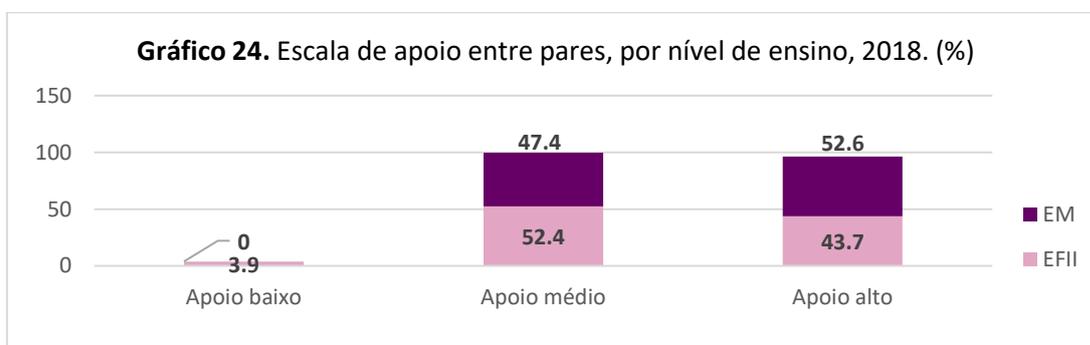


Diferenças estatisticamente significantes, $p < 0,05$.

Desagregando os dados por nível de ensino não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes. Destaca-se, contudo, um incremento maior na categoria “apoio alto” entre os alunos do ensino médio, no ano de 2018, indicando que o efeito do projeto, neste tópico, pode ter sido mais proeminente neste nível de ensino.

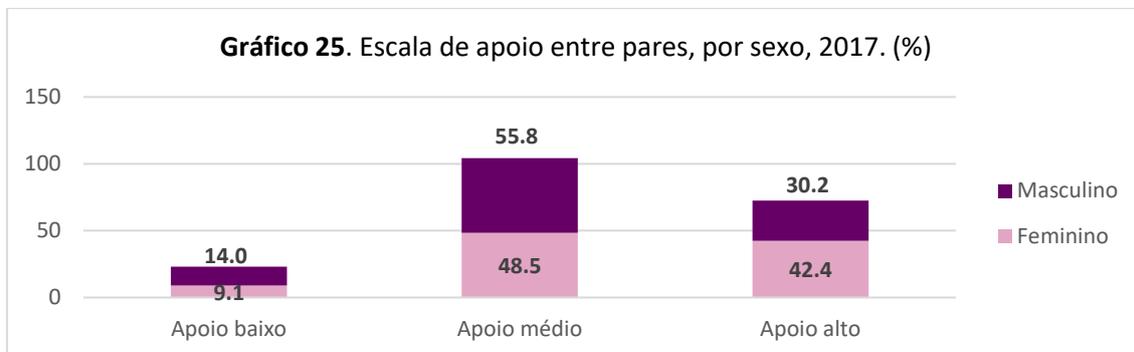


* Diferenças não foram estatisticamente significantes.

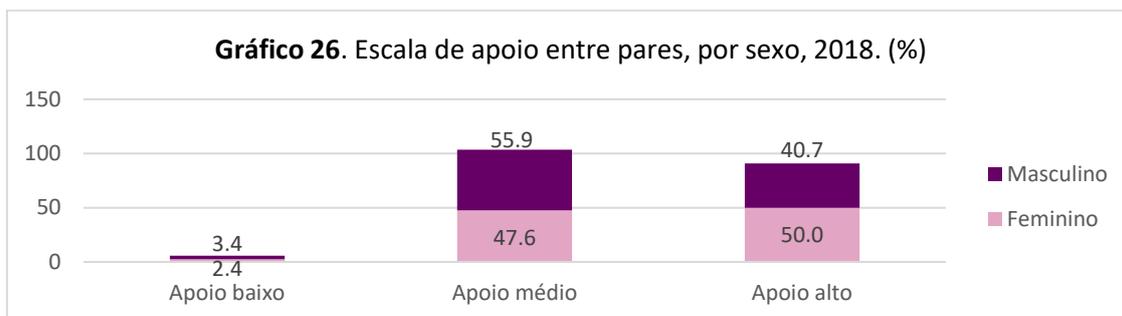


* Diferenças não foram estatisticamente significantes.

Em relação ao sexo, igualmente não foram encontradas diferenças significativas. Entretanto, observa-se entre as meninas maiores percentuais na categoria “apoio alto”, tanto em 2017 quanto em 2018.



* Diferenças não foram estatisticamente significantes.



* Diferenças não foram estatisticamente significantes.

■ Vitimização por violência entre pares

No que concerne à vitimização entre os alunos foram incluídas questões referentes a agressões físicas, exclusão do grupo de amigos, ofensas verbais, ameaças, difamação ou mentiras (na escola ou via redes sociais) e danos ou furtos a bens pessoais. Trata-se de uma pergunta de frequência. Contudo, para composição dos gráficos abaixo, foram contabilizadas todas as respostas positivas em relação a ter sofrido algum tipo de violência, desde o começo do ano, sem considerar, neste primeiro momento, a intensidade desta vitimização.

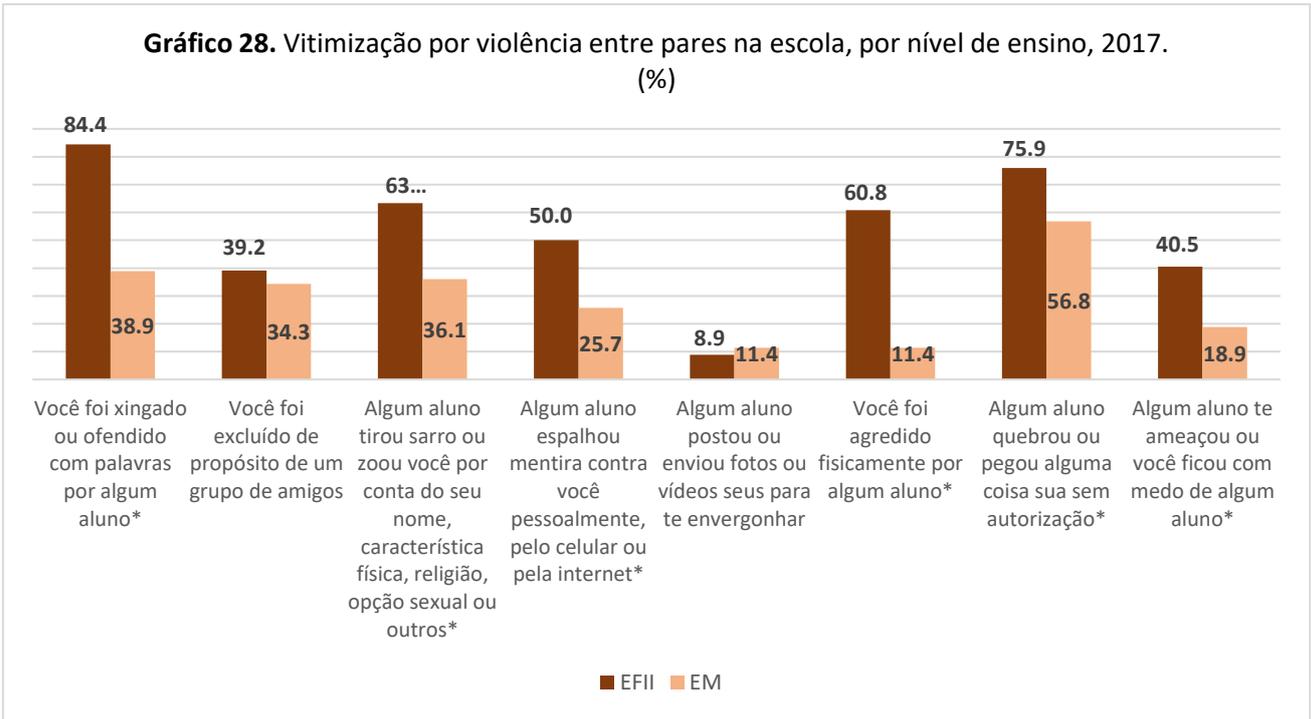
Conforme o gráfico 27, de forma agregada para as duas escolas, as maiores vitimizações são os xingamentos e ofensas verbais (acima de 70%) e os danos ou furtos a bens pessoais (acima de 60%), tanto em 2017 quanto em 2018. As tirações

de sarro ou zoações e as agressões físicas também aparecem nas falas dos alunos como bastante recorrentes no cotidiano escolar. Não há diferenças estatisticamente significantes de um ano para outro.

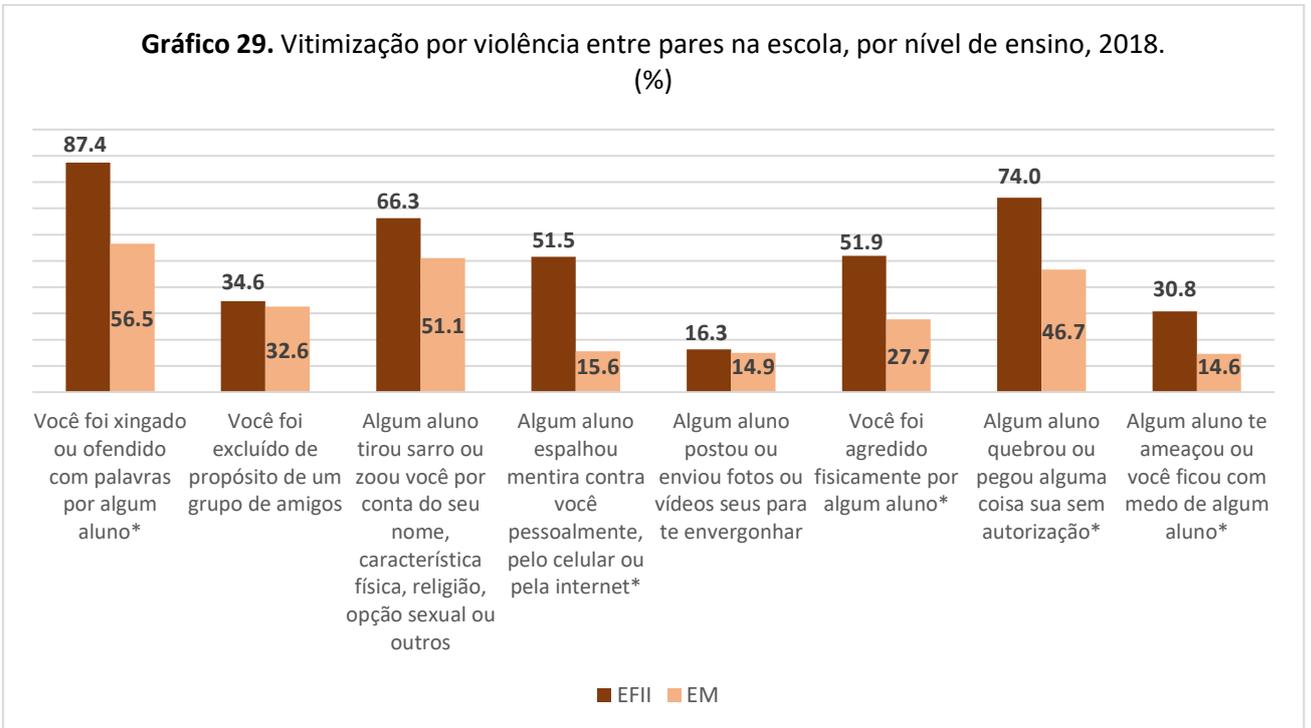


* Diferenças não foram estatisticamente significantes.

Quando os dados são divididos por nível de ensino, constata-se que, no geral, há uma maior vitimização entre os alunos do ensino fundamental II. Muitas destas diferenças são significantes, para os dois anos considerados, como as ocorrências de agressões verbais, a propagação de mentiras, as agressões físicas, as ameaças e os danos e furtos a bens pessoais.

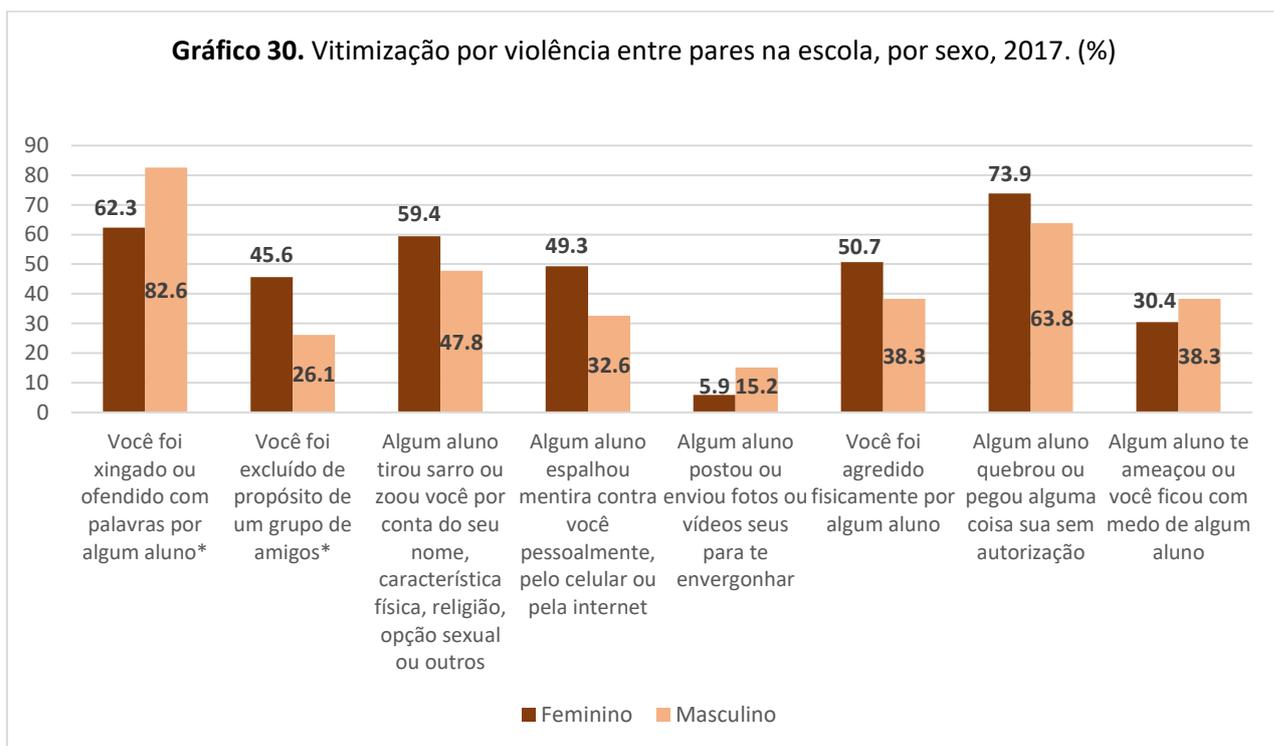


Diferenças estatisticamente significantes, $p < 0,05$.

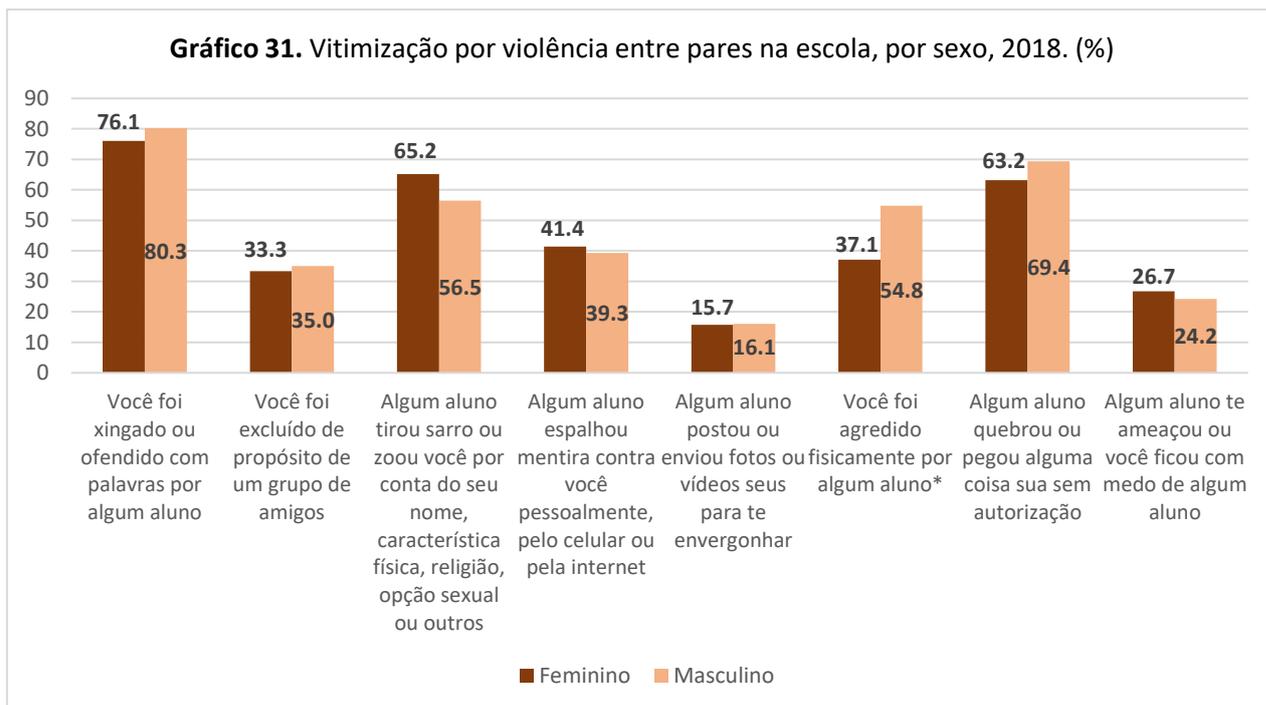


* Diferenças estatisticamente significantes, $p < 0,05$.

Em relação à vitimização por sexo, observa-se que muitas diferenças não são significantes, além disso, não se encontrou um padrão muito delineado na ocorrência entre os dois anos considerados. Assim, em alguns casos, como ser agredido fisicamente, em 2017, as meninas aparecem como as mais vitimadas, já, em 2018, há uma inversão e os meninos apresentam maiores valores (com uma diferença estatisticamente significativa). Algumas tendências que se mantêm nos dois anos é a maior vitimização dos meninos no que diz respeito aos xingamentos e ofensas verbais e a maior vitimização das meninas no que se refere às zoações e tirações de sarro (por conta do nome, característica física, religião, opção sexual, entre outros).



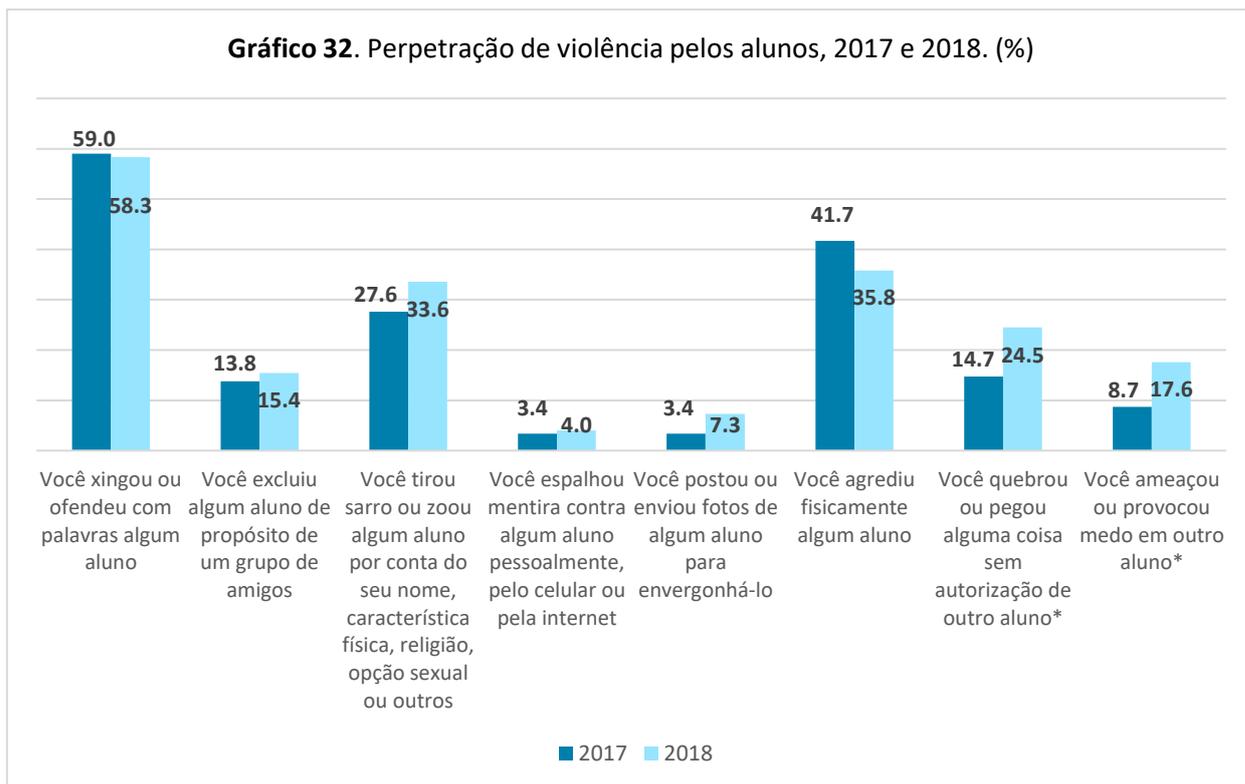
* Diferenças estatisticamente significantes, $p < 0,05$.



* Diferenças estatisticamente significantes, $p < 0,05$.

■ Perpetração de violência

As mesmas manifestações de violência são utilizadas para identificar não só a vitimização, mas a perpetração de violência pelos alunos. Conforme o gráfico 32, entre os anos de 2017 e 2018, os xingamentos e ofensas verbais aparecem como o tipo de violência mais perpetrada pelos alunos (mais de 50%), seguidos pelas agressões físicas (acima de 35%). Ademais, no período, nota-se um aumento significativo na porcentagem dos alunos que reportam ter “quebrado ou pego algo sem autorização de alguém” (de 14,7% para 24,5%) e “ameaçado ou provocado medo em outro aluno” (de 8,7% para 17,6%). Certa diminuição é observada apenas para “agrediu fisicamente outro aluno” (de 41,7% para 35,8%), mas a diferença não é significativa.



* Diferenças estatisticamente significantes, $p < 0,05$.

Pelos resultados expostos, pode-se observar que o projeto apresentou limites no seu intento de diminuir as manifestações violentas no interior dos conflitos escolares, especialmente entre os alunos do ensino fundamental II. Por isso, os esforços do PODHE em desenvolver atividades, neste nível de ensino, voltadas fortemente para a vivência em direitos humanos, com enfoque na escuta e respeito ao outro (como mencionado anteriormente). Entende-se, contudo, que muitos fatores estão envolvidos nestas agressões, como preconceitos e desigualdades diversas que precisam de tempo para serem desconstruídas.

Embora muitas vezes os alunos reconheçam em suas falas que precisam respeitar os outros, suas atitudes nem sempre são condizentes, criando um ciclo de vitimizações na escola. De tal modo, como será desenvolvido no item a seguir, vários são os aprendizados que os alunos indicam ter adquirido a partir da sua participação no PODHE, inclusive o respeito ao próximo e a resolução não violenta dos conflitos. Entretanto, um salto qualitativo entre o conhecimento e a prática

muitas vezes permanece em aberto, conformando-se em mais um desafio para a configuração e continuidade do projeto em suas próximas fases.

5. Percepções sobre os efeitos do projeto

Quando perguntados diretamente se aprenderam algo com o projeto, a maior parte dos educandos respondeu afirmativamente, sendo que dentre os alunos do ensino fundamental II as porcentagens foram um pouco mais acentuadas.

Tabela 14. Aprendizado dos estudantes com o PODHE, por escola e nível de ensino, 2017 e 2018 (%).

Você acha que aprendeu algo com o projeto?	EFII				EM	
	EMEF Bernardo O'Higgins		EE Amélia Kerr Nogueira		EE Amélia Kerr Nogueira	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Sim	98,0	96,8	90,0	100,0	89,5	87,8
Não	2,0	3,2	6,7	0,0	10,5	4,1
Não sabe/ não respondeu	0,0	0,0	3,3	0,0	0,0	8,1

Além disso, dentre aqueles que disseram ter aprendido algo, distintos tipos de aprendizado foram citados, como: o conhecimento sobre direitos humanos e seus princípios (como a universalidade), assim como conhecimentos sobre direitos específicos (como direito à igualdade, direito à igualdade de gênero, direito à vida, bem como distintos direitos sociais); o conhecimento sobre violações de direitos, como racismo, *bullying* e *ciberbullying*; o monitoramento e a defesa de direitos (habilidades de monitoramento, reflexão crítica, disseminação de informações, respeito e luta pela concretização de direitos); atitudes e comportamentos vinculados à prática e vivência em direitos humanos (como respeito ao próximo, respeito à diversidade, cooperação, escuta, resolução não violenta de conflitos, expressão de sentimentos e opinião); conhecimentos gerais e de identidade cultural, além de atividades lúdicas e criativas (tabela 15).

É possível destacar a menção ao aprendizado de práticas e vivência em direitos humanos pelos educandos do EFII, especialmente na EMEF Bernardo O'Higgins, com valores acima de 40% (em 2017 e 2018). Outro dado importante é a diminuição das respostas "não soube indicar/ não respondeu" dentre os alunos do EFII da EE Amélia Kerr. Em 2017, o valor deste desconhecimento ou não resposta chegou a 50%, diminuindo para 15,6% (em 2018), evidenciando o efeito do PODHE sobre o maior conhecimento dos alunos em relação aos direitos humanos.

Para o ensino médio, na EE Amélia Kerr, cabe ênfase ao aumento dos alunos que indicaram o aprendizado referente ao monitoramento e defesa de direitos (que passou de 16,7%, em 2017, para 42,9%, em 2018). Este é um resultado muito positivo, demonstrando o impacto do PODHE em favorecer, especialmente com o ensino médio, habilidades de monitoramento e atitudes de luta pela concretização de direitos.

Tabela 15. Tipos de aprendizados dos estudantes com o PODHE, por escola e nível de ensino, 2017 e 2018 (%).

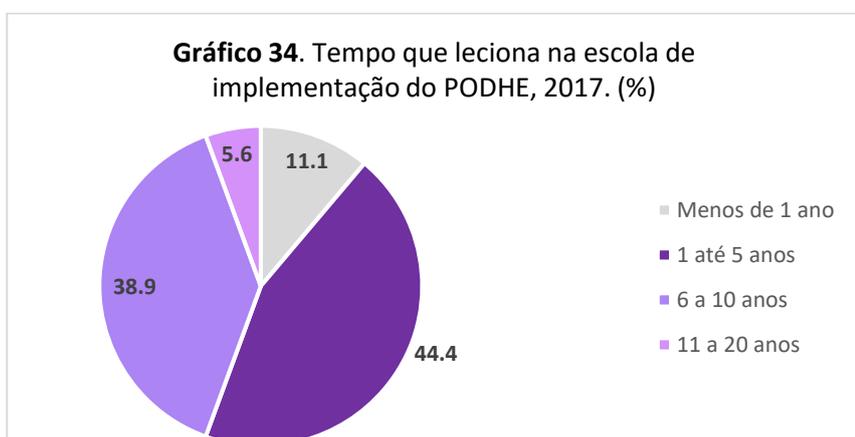
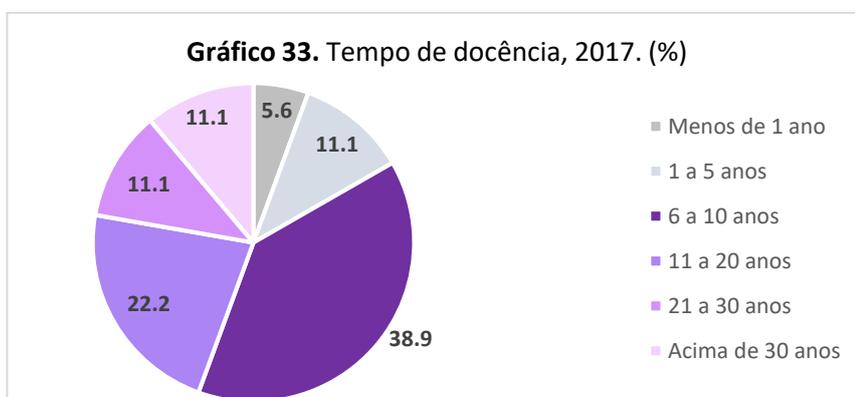
<i>O que você aprendeu com o projeto?</i>	EFII				EM	
	EMEF Bernardo O'Higgins		EE Amélia Kerr Nogueira		EE Amélia Kerr Nogueira	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018
Prática e vivência em direitos humanos	45,8	44,1	31,8	24,4	23,3	9,5
Conhecimento geral sobre DH e especificação de DH	10,2	19,1	9,1	8,9	0,0	11,9
Monitoramento e defesa de DH	8,5	7,4	0,0	26,7	16,7	42,9
Conhecimento sobre violações de DH	0,0	2,9	0,0	22,2	10,0	0,0
Conhecimentos gerais e de identidade cultural	8,5	2,9	4,5	0,0	16,7	4,8
Aprendizado lúdico e criativo	11,9	2,9	4,5	2,2	0,0	0,0
Não soube indicar/ não respondeu	15,3	20,6	50,0	15,6	33,3	31,0

- Análise de resultado: eixo quantitativo com os professores

1. Perfil dos professores

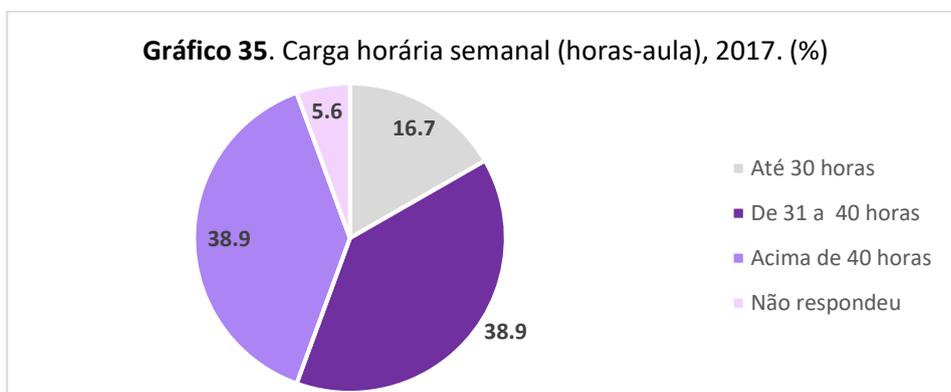
No total, obteve-se a participação de 18 professores no processo de avaliação, sendo 7 da EMEF Bernardo O'Higgins e 11 da EE Amélia Kerr Nogueira. Os questionários foram entregues durante as JEIF (Jornada Especial Integral de Formação) e as ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), sendo o percentual de resposta de 64% (uma vez que foram distribuídos 28 questionários).

A maior parte dos professores respondentes (38,9%) indicou estar na profissão de 6 a 10 anos, seguido de 22,2% que leciona há mais tempo (de 11 a 20 anos). Na escola de implementação do PODHE, é preponderante os professores que lecionam de 1 a 5 anos (44,4%), sendo alta também a proporção daqueles que já trabalham de 6 a 10 anos (38,9%).

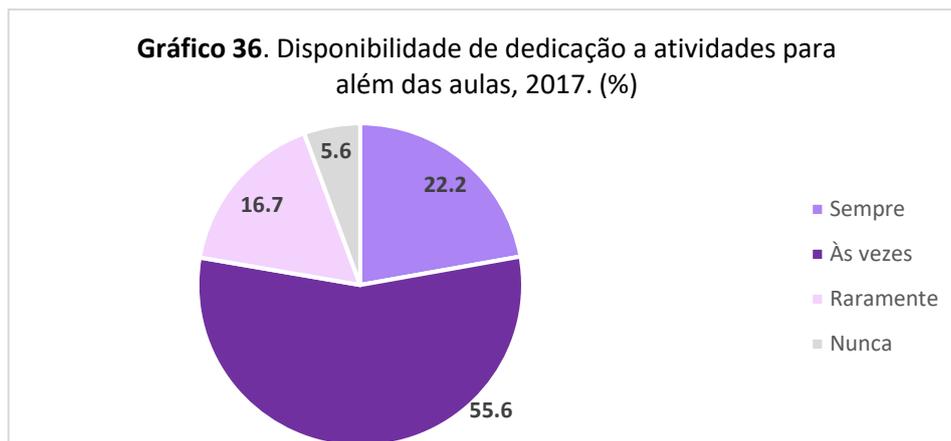


Um indicador importante em relação à profissão docente diz respeito à carga de trabalho semanal, que pode ser excessiva dificultando a qualidade do trabalho docente, o envolvimento com a realidade escolar, assim como a participação em demandas de outros projetos, como o PODHE. Muitos professores acumulam cargos em mais de uma escola ou instituição de ensino, o que prejudica sua permanência nas escolas para além do horário de aula, inclusive para planejamento de atividades. Essa é uma questão importante, uma vez que o PODHE tem como objetivo obter uma parceria com os docentes na implementação das atividades junto aos educandos, mas tem esbarrado na dificuldade de encontrar momentos dedicados à articulação com estes profissionais.

Parte expressiva dos professores (38,9%) apresentam carga horária intensa (acima de 40 horas semanais), especialmente pelo acúmulo de cargos em mais de uma escola (gráfico 35). Metade dos professores respondentes trabalha em duas instituições de ensino. Dentre estes, dois professores mencionaram cargas horárias de 70 e 75 horas semanais.



Diante desta dedicação às aulas, a maior parte dos docentes apontou que somente às vezes consegue disponibilizar tempo para outras atividades, como apresentado no gráfico 36.



Um dos professores, da EMEF Bernardo O'Higgins, também relatou que a escola passou por "dificuldades" durante o período de implementação do PODHE, com "corte nas verbas, greve e falta de professores". Para ele, essa situação comprometeu o trabalho, pois *"muitas vezes o projeto apareceu como um 'tapa buracos', prejudicando sua elaboração e incorporação por parte dos professores envolvidos"*. Percebe-se, assim, que engajar os docentes nas atividades do PODHE se constitui como um desafio, devido às condições da própria profissão docente e a ocorrências situacionais na gestão do cotidiano escolar, como a falta ou ausência de professores.

2. Conhecimento e concepções dos professores sobre efeitos e limites do PODHE

A maior parte dos professores respondentes já tinha ouvido falar do PODHE, sendo que 72,2% participou de alguma reunião de apresentação e 88,9% tinha tido alguma oficina desenvolvida durante suas aulas. Além disso, um pouco mais da metade dos docentes (55,6%) indicou alterações (positivas ou negativas) do projeto na dinâmica escolar e 88,9% reconhece algum tipo de aprendizagem dos alunos proporcionada pelo PODHE.

Tabela 16. Conhecimento e participação dos professores nas atividades do PODHE, 2017. (%)

	SIM
Já ouviu falar do PODHE	88,9
Participou de alguma reunião de apresentação do PODHE	72,2
Houve alguma atividade do PODHE durante sua aula	88,9

Tabela 17. Percepção dos professores sobre os efeitos do PODHE, 2017. (%)

<i>O Projeto ocasionou...</i>	SIM	NÃO	Não sabe/ não respondeu
Alteração na dinâmica escolar (positiva ou negativa)	55,6	22,2	22,2
Algum tipo de aprendizagem aos alunos	88,9	-	11,6

Dentre os relatos sobre as mudanças positivas promovidas pelo PODHE nas escolas os docentes destacaram os seguintes aspectos: redução de agressões entre os alunos (especialmente agressões verbais), estudantes mais envolvidos nas atividades, maior confiança dos alunos para participarem das discussões/debates nas aulas e melhora na relação entre alunos e professores. Contudo, há a percepção entre alguns professores que os efeitos do projeto também serão sentidos a longo prazo entre os participantes, reconhecendo que o trabalho realizado nem sempre tem efeitos imediatos, mas que pode estimular mudanças na vida futura dos estudantes. Quanto às mudanças negativas foram mencionadas a agitação e a desatenção dos estudantes nas aulas posteriores às oficinas do PODHE.

Em relação aos aprendizados propiciados pelo projeto junto aos alunos, os docentes evidenciaram o sentimento positivo dos alunos durante as oficinas: "*os alunos gostam e se sentem bem*"; a importância do trabalho com memórias e história de vida (com a valorização das histórias pessoais); o aprendizado de valores e direitos; o favorecimento do trabalho em grupo; a maior interação entre os alunos; o espaço de escuta possibilitado pelo projeto, com a possibilidade de diálogo e estímulo à fala dos alunos (para expressarem aquilo que os incomodam); o incentivo à autoestima e ao autoconhecimento dos alunos; o incremento do interesse dos alunos pelo espaço escolar e o questionamento sobre as mudanças

necessárias; o aprendizado com as atividades de monitoramento, especialmente a partir da realização das entrevistas, que estimulam a habilidade de escuta; o aumento do respeito com o próximo e a melhora na convivência. Como escreveu um dos docentes: *“o projeto proporcionou aos alunos uma convivência mais humanizada, mais personalizada mostrando aos alunos que eles são importantes e que têm direitos que devem ser respeitados”*.

- **Análise de processo: eixo qualitativo**

Os apontamentos a seguir se referem às interações da equipe do PODHE com professores, gestão escolar e educandos, salientando alguns dos seus efeitos sobre o desenvolvimento do projeto. Assume-se que a forma de construir estas relações é central para a implementação do projeto e sua consolidação nas escolas. As considerações têm como base tanto as observações feitas durante as oficinas do projeto como cenas vivenciadas nos espaços escolares (pátio, corredores, sala da direção, sala dos professores) e as conversas com seus atores. Como será descrito, vários foram os avanços e aprendizados que o projeto-piloto proporcionou no tecer destas relações, como também limites e pontos de tensão que exigem diálogo, revisões constantes, replanejamento das atividades, busca de novas estratégias metodológicas e fortalecimento destas próprias relações.

1. Educandos

As interações construídas ao longo da experiência piloto entre educadores do PODHE e os educandos apresentaram particularidades em cada um dos níveis de ensino, o que implicou em distintos desafios metodológicos. Além disso, dada as especificidades de cada comunidade escolar, o desenvolvimento das oficinas e de algumas temáticas também variou de uma unidade escolar para a outra.

No que tange às interações sociais, um dos objetivos foi a construção de vínculos de parceria e confiança entre educandos e educadores. Nos primeiros seis meses da implementação do projeto piloto, buscou-se, por meio de atividades de integração, de corpo, escuta e história de vida, uma aproximação com os educandos, conhecendo um pouco sobre seus cotidianos e sensibilizá-los para a questão dos direitos humanos, favorecendo o entendimento de direitos humanos enquanto vivência fundamentalmente cotidiana.

Um dos aspectos que influenciou no estabelecimento destas relações diz respeito à maneira pela qual os alunos enxergam o projeto no cotidiano escolar, uma vez que se trata de uma atividade semanal que não é exatamente uma aula (embora seja no horário regular) e tão pouco exige resultados por meio de avaliações. Em várias ocasiões os alunos perguntaram aos educadores do PODHE se as atividades valeriam nota. Se por um lado, este caráter particular das oficinas (enquanto atividade livre e não obrigatória) auxiliou no vínculo com os alunos, por outro, também dificultou a participação de alguns educandos nas propostas. Acredita-se ainda que o fato dos educadores do PODHE não serem professores da escola e haver um esforço para não reproduzir atitudes como a imposição da voz alta ou severa na sala tenham implicado em formas distintas de entendimento dos educandos sobre o lugar do projeto no cotidiano escolar.

Por sua vez, o caráter lúdico, dinâmico e interativo das oficinas, especialmente com o ensino fundamental II, frequentemente propiciou uma aproximação dos alunos, que demonstravam alegria ao ver a equipe de educadores chegar nas salas de aula. Contudo, alguns alunos também entendiam os momentos da oficina enquanto “aula vaga”, com efeitos positivos e negativos no engajamento nas atividades.

O momento de aplicação dos questionários igualmente favoreceu esta aproximação e melhor escuta dos alunos e conhecimento sobre alguns aspectos de suas trajetórias, inclusive dos alunos de EFII, para os quais a avaliação é aplicada

individualmente pelos educadores do projeto. Algumas situações de violação de direitos contra os adolescentes puderam ser identificadas nestas ocasiões, demonstrando a relação de confiança que foi se estabelecendo. No geral, os dois anos de atividades propiciaram a criação de uma vinculação com os alunos, demonstrada tanto durante as oficinas como nos encontros pela escola ou pelo bairro.

Especialmente para os educandos do ensino médio, o passeio realizado para a Universidade de São Paulo, a fim de conhecerem o campus e as possibilidades de ingresso, ampliou os laços de confiança e solidificou as relações. Este foi um momento chave para a aproximação com todos os alunos, inclusive com aqueles que se mostraram mais resistentes ao longo do processo.

Vale ressaltar que no tocante ao estabelecimento de vínculos e relações de companheirismo entre os pares nas turmas do ensino médio, os educandos trouxeram, em depoimentos em rodas de conversa, igualmente a importância das atividades do PODHE para o fortalecimento da comunicação e do afeto e para a ampliação do círculo de amizades. Muitas destas turmas eram dispersas, não existindo diálogo entre todos os alunos, os quais se dividiam pela sala em pequenos grupos, não tendo conhecimento, muitas vezes, nem dos nomes uns dos outros. O PODHE, por sua vez, segundo avaliação dos próprios alunos, teria proporcionado uma aproximação dos educandos, tornando as turmas mais unidas. Por meio de atividades voltadas fortemente para dinâmicas coletivas, que favoreceram o compartilhamento de experiências durante as oficinas (seja entre alunos e/ ou entre alunos e educadores), bem como a participação de todos e o entrosamento entre os educandos.

Em relação às escolas, foi possível observar diferenças nos vínculos construídos entre educadores e estudantes em cada uma delas. Em geral, na EE Amélia Kerr Nogueira, as turmas estavam mais dispostas a participar das dinâmicas e das discussões. Em especial com as turmas do fundamental II, foram raros os

momentos de objeção e contestação para com as propostas e para com as orientações dos educadores. Nas turmas do ensino médio as resistências ficavam mais evidentes quando foram propostas oficinas envolvendo movimento e atenção sobre o corpo. Já na EMEF Bernardo O'Higgins não só o convívio entre os estudantes apresentava mais conflitos verbais e físicos quanto a relação com os educadores do projeto foi mais desafiadora, exigindo mais reflexão sobre as práticas pedagógicas e metodológicas, a fim de obter engajamento dos alunos nas atividades.

Outro ponto primado pelo projeto se refere a propiciar e favorecer a escuta no ambiente escolar, seja nas relações entre os pares ou na relação dos educandos com os educadores do PODHE e demais profissionais da escola. Neste sentido, várias são as atividades voltadas para incentivar a escuta (a escuta atenta) nas relações cotidianas durante as oficinas, levando em consideração os diferentes posicionamentos. Ademais, também são incentivadas práticas orientadas de escuta, por meio das atividades de monitoramento, como entrevistas ou conversas nas quais os alunos são estimulados a se aproximarem de distintos atores escolares e conhecerem mais suas trajetórias e questões pertinentes à escola (ou à comunidade do entorno escolar) sob a perspectiva dos direitos humanos.

Conseguir desenvolver esta escuta atenta não é tarefa simples e nem sempre foi possível estabelecê-la nos encontros do projeto, sendo constatadas diferenças consideráveis entre as escolas e ciclos etários. Nas turmas de ensino médio, a escuta é frequentemente mais favorecida pelo clima mais silencioso e pela atenção prestada aos educadores. Muitas vezes o desafio dos educadores nas turmas de educandos mais velhos é discernir o que se trata de um silenciamento dos estudantes (por falta de motivação ou interesse) e o que de fato é um silêncio oriundo de uma escuta atenta e engajada e como conduzir a turma da primeira situação para a segunda. Trata-se de favorecer uma disposição e abertura para se deixar afetar e ser afetado pelas discussões pautadas nos grupos e pelas dinâmicas

propostas. Grande parte dos alunos deste ciclo quase sempre se mostrou aberta às propostas, com exceção de alguns educandos, seja por cansaço (alguns dos quais já trabalhavam), seja por não compreenderem o alcance das questões abordadas para seu cotidiano ou ainda pela postura oposta à perspectiva dos direitos humanos. Em relação ao último aspecto, momentos de tensão surgiram especialmente nas abordagens sobre igualdade de gênero e direito à vida. Contudo, os dois anos de atividades com estas turmas do ensino médio favoreceram o estabelecimento de vínculos mais sólidos, a construção de uma escuta mais atenta, inclusive com impactos sobre as posturas dos educandos que, de alguma forma, eram contrários aos princípios dos direitos humanos, fazendo-os refletir e problematizar seus posicionamentos.

Já nas turmas de ensino fundamental II, a escuta se constituiu em um desafio ainda maior, assim como a construção de relações mais respeitadas e não violentas. Isso exigiu do projeto a adoção de diferentes estratégias e atividades, a fim de atuar nas causas de muitos destes conflitos, como as desigualdades de gênero e raciais, assim como atividades de convivência em grupo e cooperação, a fim de romper os ciclos de violência e propiciar uma melhoria do clima escolar. Com estas turmas também foi exigido dos educadores uma escuta mais atenta e eficaz, que contemplasse as inúmeras intervenções e participações dos estudantes durante a oficina. Não somente uma escuta das falas, mas uma escuta corporal, dos gestos dos alunos, que indicasse a necessidade de mais movimento nas aulas, de atividades que pudessem se vincular de forma afetiva e imaginativa e não somente cognitiva.

Destaca-se ainda, o potencial do projeto no estímulo à participação dos alunos como multiplicadores para novas turmas de educandos e engajamento em ações de transformação escolar, de maneira espontânea, para além do PODHE. Em relação ao primeiro aspecto, parte dos alunos do ensino médio demonstraram forte interesse em auxiliar nas atividades do projeto após a fase piloto, o que foi traduzido

em uma oficina organizada e desenvolvida pelos próprios educandos para as novas turmas de ensino médio (já no ano de 2019). O objetivo de incluir os estudantes que já passaram pelo PODHE como monitores, de maneira mais estruturada, é um dos objetivos do projeto para suas fases futuras. Os resultados obtidos nessa fase piloto demonstram o potencial e a importância de tal iniciativa para a continuidade do projeto e engajamento dos estudantes na defesa de direitos e participação ativa no âmbito escolar. Além disso, salienta-se a ação desenvolvida por alunas que passaram pelo PODHE no banheiro feminino da escola, com frases de incentivo à autoestima, cuidado e apoio entre as meninas, indicando a importância no projeto no estímulo ao protagonismo dos educandos. Cabe indicar que tanto nas iniciativas de transformação escolar estimuladas pelo PODHE (incluindo a transformação do refeitório) quanto nos engajamentos para além do PODHE a participação e protagonismo foram maiores entre as estudantes do sexo feminino.

2. O corpo docente

A articulação com o corpo docente é considerada fundamental para a implementação, fortalecimento e continuidade do PODHE, uma vez que se objetiva uma integração do projeto à dinâmica cotidiana das escolas. Considera-se que esta parceria pode favorecer uma continuidade de ações de educação em direitos humanos para além do PODHE e sua integração transversal no currículo e nas práticas escolares em geral.

Diferentes atividades foram realizadas com o intuito de lograr esta parceria, especialmente a participação dos educadores do PODHE nas reuniões de planejamento no início dos semestres e em algumas reuniões semanais de formação (as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC, na rede estadual, e as Jornadas Especiais Integral de Formação - JEIF, na rede municipal). A participação nesses encontros coletivos de trabalho possibilitou que os docentes ficassem mais familiarizados com objetivos e a metodologia do PODHE e partilhassem seus

conhecimentos e percepções sobre direitos humanos ou mesmo os dilemas que enfrentam em suas práticas pedagógicas cotidianas, demonstrando os problemas que os afligem, assim como seus desejos e perspectivas. Em algumas destas ocasiões, os educadores do PODHE desenvolveram com os professores algumas das atividades de sensibilização que são realizadas com os alunos ou atividades mais específicas para o corpo docente (focadas em sua trajetória profissional e cuidado de si), com o intuito de favorecer uma melhor compreensão da proposta assim como provocar experiências significativas (e sensíveis) também para estes profissionais.

Esses momentos sinalizaram aos educadores do PODHE as dificuldades existentes dentro do próprio coletivo de professores de planejar e realizar iniciativas em grupo, por mais que alguns tenham esta disposição e vontade. A sobrecarga de trabalho e a responsabilidade em cumprir o calendário e os conteúdos programados ajudam a explicar, em grande medida, a falta de tempo para o engajamento dos professores em outros projetos. Estruturalmente as redes de ensino públicas não reservam muitos períodos na carga horária semanal dos docentes para planejamento e preparação das aulas, dificultando não só o trabalho individual dos docentes como iniciativas de integração entre as disciplinas. Para além dos limites estruturais, ressalta-se também certa dificuldade na consolidação de uma visão mais integradora e interdisciplinar, que favoreça a visualização de pontes entre as disciplinas e as possibilidades oferecidas pelo trabalho conjunto, o que poderia contribuir e fortalecer o trabalho dos docentes ao invés de sobrecarregá-los ainda mais.

Diante desta dificuldade inicial, o PODHE deparou-se com o desafio de construir suas oficinas em parceria com os professores ou ainda envolver mais o projeto em atividades já existentes na escola. Tal situação demandou o empenho na criação de mais estratégias de aproximação, como conversas mais individualizadas nos corredores após as oficinas e e-mails com a divulgação das

atividades que estavam sendo construídas. Nesta aproximação, alguns professores se mostraram mais abertos durante todo o processo, sendo mais participativos e cooperativos, especialmente aqueles que já tinham uma disposição inicial ou já realizavam projetos escolares. De outra forma, alguns docentes demonstraram posicionamentos e atitudes diferenciadas (e mesmo contrárias) em relação aos direitos humanos e, conseqüentemente, à proposta do PODHE, o que dificultou um estreitamento de relações.

Assim, durante as oficinas com os educandos tiveram professores que participaram mais ativamente no desenvolvimento das atividades propostas, alguns apenas permaneceram nas salas (com pouca intervenção) e também houve aqueles que preferiram se retirar. Além disso, o manejo de aulas para a realização das oficinas do PODHE (no período de horário regular) teve que lidar com as diferentes aberturas e engajamentos proporcionados pelos professores. Esse contexto demonstra o desafio na articulação do PODHE com os docentes, o que exigiu em um esforço contínuo durante todo o processo de implementação da proposta piloto, com resultados diferenciados a depender das escolas e das atividades desenvolvidas. De tal modo, embora permaneça a certeza de que a opção por realizar as oficinas durante o período das aulas é o mais adequado, a fim de abarcar o maior número de alunos, este permanece como um desafio, uma vez que o trabalho conjunto com os professores não foi logrado como esperado, embora aberturas significativas também tenham sido conquistadas.

3. A gestão escolar

A relação estabelecida com a gestão escolar igualmente é fundamental para a implementação do projeto. Esta relação se inicia já na receptividade dos profissionais para a escuta da proposta, sem a qual não há possibilidade de lograr nenhum diálogo. Como mencionado anteriormente, muitas escolas foram contatadas, mas poucas foram aquelas que propiciaram uma abertura inicial.

Vários fatores podem figurar esta resistência, como a desconfiança em relação a projetos concebidos de forma externa à escola, incluindo o receio de que estes projetos apenas tenham interesses próprios e não objetivos compartilhados com a escola ou sejam formulados e desenvolvidos sem a compreensão sobre a realidade escolar local e sem a participação dos atores escolares. Soma-se a estes aspectos, que podem perfazer qualquer tipo de proposta externa, o próprio caráter e conteúdo do projeto, voltado especificamente para a questão dos direitos humanos. Podem existir desconfianças, medos e resistências no desenvolvimento da temática pelos gestores das escolas, especialmente como reflexo da situação sociocultural e política do país e dos diferentes discursos que se conformam historicamente em torno dos direitos humanos e sobre aqueles que defendem estes direitos, nem sempre avaliados de forma positiva. De tal modo, a receptividade inicial já sinaliza o reconhecimento destes profissionais sobre a importância de uma educação em direitos humanos no âmbito escolar.

No processo de assunção da parceria e no processo de implementação do projeto-piloto os gestores das duas escolas (incluindo direção e coordenação pedagógica) sempre se mostraram colaborativos: organizando e auxiliando no diálogo com os docentes; facilitando o manejo das aulas para permitir a realização das oficinas e a realização da avaliação; oferecendo suporte para o uso dos equipamentos e distintos espaços escolares; permitindo e dando apoio para as ações de monitoramento e transformação da escola junto com os educandos; orientando e auxiliando na organização das saídas pedagógicas realizadas pelo projeto; provendo respaldo para a abordagem de temáticas alvo de recentes conflitos políticos (como identidade de gênero), entre outros. Porém, no cotidiano do trabalho esse processo não é ausente de dificuldades, como algumas falhas de comunicação, inclusive na mediação da gestão entre os educadores do PODHE e os professores, ou ainda mudanças no calendário e nas atividades escolares de forma repentina, exigindo o adiamento e replanejamento das oficinas. De forma

geral, no entanto, destaca-se a concretização de uma parceria com os gestores no desenvolvimento do projeto, com ganhos diretos para a formação dos educandos.

Por fim, é preciso salientar a existência de dinâmicas próprias às escolas, ainda fortemente marcadas por uma lógica disciplinar e punitiva, para as quais o projeto não logrou alcance direto. Essas dinâmicas corroboram muitas vezes com a reprodução de desigualdades e violências que contrariam o estabelecimento de um ambiente escolar voltado para o protagonismo dos educandos, assim como para a resolução pacífica de conflitos e para o estabelecimento de relações mais respeitadas. Desse modo, a parceria do PODHE com as escolas não significou necessariamente um repensar destas práticas pelos atores escolares (incluindo a gestão e os docentes), o que pode dificultar o enraizamento de uma educação em direitos humanos nas escolas para além da atuação do PODHE. Diante dessa situação fica evidente a necessidade de uma atuação mais estrutural, lançando como desafio futuro a possibilidade de desenvolver ações de vivência e formação em direitos humanos abrangendo estes profissionais, como suporte necessário para tal reflexão e transformação de práticas.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS



Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas é uma iniciativa de educação em direitos humanos que demonstrou grande potencial de transformação das relações e dos contextos escolares, prezando fundamentalmente pelo respeito à dignidade de todos.

É essencial considerar que uma educação em direitos humanos, ao abarcar o âmbito afetivo, intelectual e moral, é um processo continuado e lento (Magendzo *apud* Brasil, 2013, p.54), além de inacabado, diante das questões fundamentais que implica e dos valores sociais e culturais que mobiliza. Contudo, o desenvolvimento do PODHE demonstra a importância do fortalecimento de práticas educativas voltadas para a vivência e a formação em direitos humanos, com vistas a contribuir para uma educação que valorize os educandos, suas trajetórias e incentive seu protagonismo na extinção das violações que permeiam seus contextos e na construção de novas possibilidades de convívio e garantia de direitos.

Enquanto fase-piloto o projeto comportou vários desafios, mas também vários ganhos no fortalecimento dos direitos humanos na trajetória dos educandos. Dentre os avanços alcançados é possível destacar:

- A construção e o aprimoramento de uma metodologia de educação em direitos humanos, levando em consideração as especificidades etárias, as características escolares e os contextos de vivência dos alunos;
- O delineamento de uma metodologia dinâmica e lúdica, que considera as diferentes linguagens artísticas como primordiais para o desenvolvimento de uma educação em direitos humanos;
- O favorecimento de uma escuta atenta que valoriza as trajetórias e vivências dos educandos;
- O fortalecimento de vínculos e relações de confiança e de afeto no espaço escolar;

- A ampliação do conhecimento dos alunos sobre o que são direitos humanos e habilidade para reconhecer os problemas escolares e dos bairros sobre a ótica dos direitos;
- O aperfeiçoamento do conhecimento e reflexão dos educandos sobre os seus contextos (escolar e comunitário) por meio das práticas de monitoramento e produção de informação;
- O incremento nas concepções de apoio dos educandos aos direitos humanos, com destaque para o reconhecimento da importância da igualdade de gênero;
- O estímulo e o fortalecimento da participação e protagonismo dos adolescentes na defesa de direitos e transformação dos seus contextos.

De outra forma, o percurso de implementação do projeto exigiu (e continuará a exigir) o empenho da equipe para conquistar a confiança e a credibilidade dos seus múltiplos atores; garantir a realização das oficinas planejadas durante o horário escolar e conforme a viabilidade do calendário escolar, sem prejuízos para os estudantes e professores; construir parcerias com os docentes em uma proposta integrada do PODHE com os interesses e saberes destes profissionais; impactar de forma mais estrutural nas dinâmicas escolares, a fim de favorecer a construção de relações mais democráticas e menos violentas no interior do ambiente escolar.

A proposição de que uma educação em direitos humanos seja vivenciada de forma transversal na realidade escolar, como estabelecida nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2013), é o caminho que vem sendo almejado pelo PODHE. Contudo, apesar dos ganhos obtidos nessa experiência piloto, especialmente com os educandos, as considerações assinaladas ao longo do relatório indicam que mudanças mais profundas do cotidiano escolar exigem um maior envolvimento de todos os atores escolares e um trabalho persistente e contínuo. Tal constatação não minimiza o alcance do PODHE, pelo contrário

demonstra sua importância, e igualmente de outras iniciativas de educação em direitos humanos, a fim de auxiliar na transformação de concepções e práticas e fortalecer a vivência e defesa de direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREOPOULOS, George J; CLAUDE, Richard P (Org.) (2007). Educação em Direitos Humanos para o Século XXI. São Paulo: Edusp.

BITTAR, Eduardo C. B. (2007), Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In. SILVEIRA, R. et. al. (org.) *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*, pp. 313-334.

BRASIL. Secretaria Nacional de Direitos Humanos (SNDH) do Ministério da Justiça. (1999), *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1)*. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/pp/pndh/textointegral.html>. Acesso em: 08 de dez. 2016.

BRASIL. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. (2002), *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2)*. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf. Acesso em: 08 de dez. 2016.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. (2007), *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 de dez. 2016.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. (2010), *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: SEDH/PR. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>. Acesso em: 08 de dez. 2016.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. (2013), *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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 de dez. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. (2018) *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 de ago. 2019.

CALDEIRA, Tereza Pires do Rio. (2000), *Cidade de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo, Editora EDUSP.

CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana B.; MARANDINO, Martha; BARBOSA, Maria de F. M.; MACIEL, Andréa G. (1995a), *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes.

CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana B.; MARANDINO, Martha; MACIEL, Andréa G. (1995b), *Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes.

CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana B.; MARANDINO, Martha; MACIEL, Andréa G. (1998), *Sou criança: tenho direitos*. Oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis, RJ: Vozes.

FÓRUM DE SEGURANÇA PÚBLICA (2016), *10º Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. Disponível em: [http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//anuario site 18-11-2016-retificado.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//anuario%20site%2018-11-2016-retificado.pdf). Acesso em: 09 de dez. 2016.

GONZÁLEZ, Cubelles M. T. (1987), *El Taller de los Talleres*. Buenos Aires, Talleres Gráficos de Indugraf.

LI, Man Yu. (2011), *Place attachment in university students: social antecedents and academic motivations*. Tese de Doutorado. Universidade de Pittsburgh. Departamento de Artes e Ciências, Programa de Pós-graduação em Psicologia, 2011.

LIBBEY, Heather P. (2004), Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, v. 74, n.7, p. 274-283.

NEV-USP. Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo. (2000). *Relatório de Cidadania I – Os jovens e os direitos humanos*. Disponível em: http://observatorio.nevusp.org/frameset_relatorio.html. Acesso em: 09 de dez. 2016.

NEV-USP. Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo. (2002). *Relatório de Cidadania II – Os jovens, a escola e os direitos humanos*. Disponível em: http://observatorio.nevusp.org/frameset_relatorio.html. Acesso em: 09 de dez. 2016.

NEV-USP. Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo. (2002). *Relatório de Cidadania III – Os jovens e os direitos humanos*. Disponível em: http://observatorio.nevusp.org/frameset_relatorio.html. Acesso em: 09 de dez. 2016.

TOMCHINSKY, Julia. (2011), *Sementes de primavera: cidadania planetária desde a infância*. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2012a), *Plano de ação – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos* (Primeira Fase). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>. Acesso em: 09 de dez. 2016.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2012b), *Plano de ação – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos* (Segunda Fase). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>. Acesso em: 09 de dez. 2016.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para responsável pelo(a) entrevistado(a)

O(a) adolescente sob sua responsabilidade legal, está sendo convidado(a) a participar da avaliação do “Projeto Observatório de Direitos Humanos em escolas”, desenvolvida pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo.

A avaliação consiste na aplicação de um questionário que será feita na própria escola. O roteiro de questões dura cerca de 40 minutos e as perguntas referem-se: ao sentimento de pertença escolar, às relações entre os diferentes membros escolares, aos tipos de conflitos, aos canais de participação e mobilização, assim como a questões específicas sobre a satisfação da participação no Projeto.

É importante ressaltar que a participação é voluntária, desse modo, o(a) Sr.(a) ou o(a) adolescente tem o direito de recusar ou desistir da participação na avaliação a qualquer momento, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo.

Garantimos o pleno sigilo das informações fornecidas e o seu anonimato, ou seja, em nenhuma circunstância o nome do(a) adolescente será divulgado.

Em caso de dúvida o(a) Sr.(a) e/ou o(a) adolescente têm o direito de solicitar os devidos esclarecimentos. Caso você necessite é possível contatar a equipe do Projeto através do número (11) 3091-4951 de segunda a sexta-feira, das 10h às 18h.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações da pesquisa, no caso de autorizar a participação na avaliação, solicitamos que preencha a sessão final deste documento, corte e entregue a parte inferior a algum membro da equipe do Projeto.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para responsável legal por adolescente entrevistado)

Eu, _____, autorizo a participação de _____, na avaliação do “Projeto Observatório de Direitos Humanos em escolas”. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a avaliação e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo.

São Paulo, ____/____/____.

Assinatura do(a) responsável: _____

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

Número do questionário: _____

Data de aplicação: ____/____/____

Nome da escola: _____

INFORMAÇÕES GERAIS

1) Qual a sua série / ano e turma? _____

2) Desde que série você estuda nesta escola? _____

3) Você já foi reprovado(a)?

Nunca

Uma vez

Duas vezes ou mais

4) Desde o começo do ano, em relação aos seus estudos, como você acredita estar:

Muito bem

Bem

Nem tão bem, mas nem tão mal

Mal

5) Ainda em relação aos seus estudos:

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca	NA	NR
a) Você costuma fazer as atividades em sala de aula?	<input type="checkbox"/>						
b) Você costuma fazer as lições de casa?	<input type="checkbox"/>						
c) Você costuma faltar às aulas?	<input type="checkbox"/>						

6) Quantos anos você tem?

11 anos

12 anos

13 anos

14 anos

15 anos

16 anos

17 anos

18 anos

acima de 18 anos

7) Sexo:

Feminino Masculino

8) Você diria que a sua cor ou raça é:

Branca

Preta

Amarela

Parda (morena)

Indígena

Outra. Qual? _____

9) Você poderia me dizer com quem você mora e quem cuida de você no dia a dia? (Você pode marcar mais de 1 alternativa).

Membro da família	A. Com quem você mora?	B. Quem cuida de você no dia a dia?
Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Padrasto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Madrasta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avó	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avô	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irmão (s) /irmãs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tios/ tias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primos/ primas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros. Qual (is)? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quem é o principal responsável pelo sustento financeiro de sua casa (supermercado, contas)?

10a) Pensando neste responsável pelo sustento da casa, ele (a): (VOCÊ PODE MARCAR MAIS DE 1 ALTERNATIVA).

Está trabalhando

Trabalha cuidando das tarefas da sua casa

Está desempregado

É aposentado

Está estudando

Não sabe

Outro. Qual? _____

10b) Sua família recebe algum auxílio do governo?

Não

Sim

Não sabe

10) Qual é o nome do bairro onde você mora? [SE POSSÍVEL INFORME QUAL É O SEU ENDEREÇO].

11) Há quanto tempo você mora neste bairro? _____

12) Se você pudesse escolher, você mudaria de bairro?

() Não

() Sim. Se sim, por quê? _____

13) O que você mais gosta no seu bairro?

14) O que você menos gosta no seu bairro?

15) Se você pudesse, o que você mudaria no seu bairro?

16) Durante a semana, fora do horário de aula, onde você costuma ficar? [VOCÊ PODE MARCAR MAIS DE 1 ALTERNATIVA]

() Em casa mesmo

() Na casa de parentes

() Na casa de amigos

() Na rua

() Na escola

() No centro comunitário/ONG/associação

() No trabalho de meu pai/minha mãe ou de outro responsável

() Outro lugar. Onde? _____

17) Você faz alguma atividade na qual recebe algum dinheiro?

() Não

() Sim. Se sim, qual(is)? _____

DIREITOS HUMANOS

18) O que vem na sua cabeça quando falamos em direitos humanos?

19) Os direitos humanos fazem parte do seu dia a dia? Como? Dê exemplos?

20) Quais são os direitos humanos que são menos respeitados no seu dia a dia?

21) Eu vou ler para você algumas situações e gostaria que você me dissesse se CONCORDA, CONCORDA EM PARTE ou DISCORDA:

	Concordo	Concordo em parte	Discordo	NS	NR
a) Uma pessoa tem direito de expressar sua opinião no facebook com a intenção de ofender outras pessoas	()	()	()	()	()
b) As mulheres podem ter as mesmas profissões que os homens	()	()	()	()	()
c) Os alunos que tiram piores notas merecem menos atenção dos professores	()	()	()	()	()
d) Uma pessoa pode ser expulsa de um shopping porque está malvestida	()	()	()	()	()
e) As meninas têm menos habilidades que os meninos	()	()	()	()	()
f) Uma pessoa foi presa porque roubou um carro, então esta pessoa pode apanhar da polícia	()	()	()	()	()
g) Os alunos que comem merenda podem ser zoados pelos outros alunos	()	()	()	()	()
h) Uma mulher pode trabalhar como auxiliar de pedreiro	()	()	()	()	()
i) Um aluno que faz bagunça merece ser maltratado pelos funcionários da escola	()	()	()	()	()
j) Dois homens podem se casar e criar um filho	()	()	()	()	()
k) Há situações em que seria aceitável que um juiz impusesse a pena de morte (ou seja, decidisse pela morte de alguém)	()	()	()	()	()
l) As meninas devem fazer mais tarefas domésticas do que os meninos	()	()	()	()	()
m) Um morador de rua pode ser retirado de uma praça contra a sua vontade	()	()	()	()	()
n) Um policial pode desconfiar de uma pessoa por causa da cor da sua pele	()	()	()	()	()

22) Você acha que estudar direitos humanos na escola é: (VOCÊ PODE MARCAR MAIS DE 1 ALTERNATIVA)

- () Importante
- () Necessário
- () Pouco importante
- () Desnecessário ou desperdício de tempo
- () Tanto faz

- 23)** Vou te apresentar diferentes figuras sobre direitos humanos. Gostaria que você relacionasse cada uma destas figuras com o direito que está sendo respeitado ou desrespeitado. [Apresentar cartões para os alunos e marcar respostas abaixo]:

Figuras	Resposta do aluno
a) Meninos cuidando e brincando com bonecas	
b) Meninos zombando de outro garoto por usar óculos	
c) Crianças comendo a merenda no refeitório	
d) Plantas crescendo	
e) Crianças lendo na biblioteca	

ESCOLA

- 24)** O que você mais gosta na sua escola?

- 25)** O que você menos gosta na sua escola?

- 26)** Se você pudesse mudar algo na sua escola, o que você mudaria? Algo mais?

- 27)** Como você costuma ir à escola? (VOCÊ PODE MARCAR MAIS DE 1 ALTERNATIVA).1. () A pé

2. () Ônibus

3. () Transporte escolar

4. () Carro

5. () Trem

6. () Metrô

7. () Outro

- 28)** Agora vou ler alguns itens em relação a sua escola, diga como você avalia cada item:

	Ótimo	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	NS	NR
a) A conservação e limpeza dos banheiros	()	()	()	()	()	()	()
b) A conservação e limpeza das carteiras e mesas da sala de aula	()	()	()	()	()	()	()
c) A iluminação geral da escola	()	()	()	()	()	()	()
d) A pintura das paredes	()	()	()	()	()	()	()
e) A qualidade do lugar onde é realizado o intervalo (pensando no tamanho, lugares para sentar, iluminação, limpeza)	()	()	()	()	()	()	()
f) A qualidade da quadra e dos materiais para aula de educação física	()	()	()	()	()	()	()

29) Em relação ao prédio escolar, há algo que você queira falar de forma positiva ou negativa?

30) Pensando agora em seus professores, por favor, responda os itens a seguir:

<i>O quanto dos seus professores...</i>	Todos	Quase todos	Poucos	Nenhum	NS	NR
a) Estão dispostos a te ajudar com os seus problemas pessoais	()	()	()	()	()	()
b) Acreditam que você possa ir bem na escola	()	()	()	()	()	()
c) Importam-se quando você tira notas ruins	()	()	()	()	()	()
d) Reconhecem os seus esforços	()	()	()	()	()	()

31) Agora vou ler algumas afirmações em relação aos profissionais da sua escola, diga a frequência com que estas acontecem:

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	NS	NR
a) Eu me dou bem com os meus professores	()	()	()	()	()	()
b) Posso contar com a maioria dos meus professores para explicar a matéria e tirar dúvidas	()	()	()	()	()	()
c) Os professores faltam às aulas	()	()	()	()	()	()
d) A direção e a coordenação ajudam a resolver meus problemas na escola	()	()	()	()	()	()
e) Sinto-me à vontade para expressar minhas dúvidas ou opinião em sala de aula	()	()	()	()	()	()
f) A maior parte dos professores considera a opinião dos alunos para tomarem decisões	()	()	()	()	()	()
g) A direção e a coordenação consideram a opinião dos alunos para tomarem decisões	()	()	()	()	()	()
h) Sinto-me tratado com menos consideração pelos professores em comparação a outros alunos	()	()	()	()	()	()
i) Sinto-me à vontade para expressar minhas opiniões e sugestões para a direção e a coordenação	()	()	()	()	()	()
j) Os professores falam mal do meu comportamento na frente dos meus colegas	()	()	()	()	()	()
k) Os professores falam mal do meu comportamento para meus pais ou responsáveis	()	()	()	()	()	()

32) Em relação aos seus colegas de escola, diga a frequência com que as situações a seguir acontecem:

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	NS	NR
a) Os alunos ouvem o que eu tenho a dizer	()	()	()	()	()	()
b) Eu tenho amigos na escola com que eu possa compartilhar os meus problemas	()	()	()	()	()	()
c) Quando um outro aluno começa a falar sobre os seus problemas, normalmente eu começo a falar sobre outras coisas	()	()	()	()	()	()
d) Os outros alunos me interrompem quando eu tento falar	()	()	()	()	()	()
e) Os outros alunos tentam me ajudar quando estou com problemas	()	()	()	()	()	()
f) Eu presto atenção quando um outro aluno me conta os seus problemas	()	()	()	()	()	()
g) Eu fico chateado quando os meus amigos da escola estão com problemas	()	()	()	()	()	()

33) Pensando na sua escola, diga se você CONCORDA, CONCORDA EM PARTE ou DISCORDA com as seguintes situações:

	Concordo	Concordo em parte	Discordo	NS	NR
a) Normalmente gosto de ir para a escola	()	()	()	()	()
b) Eu me sinto bem quando estou na escola	()	()	()	()	()
c) Eu vou para escola porque eu gosto do que aprendo nas aulas	()	()	()	()	()
d) Eu vou para escola porque eu sou obrigado(a)	()	()	()	()	()
e) Eu me sinto parte da escola	()	()	()	()	()
f) Eu me orgulho de falar da minha escola para outras pessoas	()	()	()	()	()
g) Eu gosto de participar dos eventos da minha escola (como comemorações, gincanas, campeonatos e feiras culturais)	()	()	()	()	()
h) Se eu pudesse eu mudaria de escola	()	()	()	()	()

34) Muitas coisas acontecem no dia a dia da escola, vou ler algumas situações e gostaria que você dissesse se você CONCORDA, CONCORDA EM PARTE ou DISCORDA:

	Concordo	Concordo em parte	Discordo	NS	NR
a) Eu também sou responsável se a sala de aula está suja	()	()	()	()	()
b) Tudo bem conversar enquanto o professor está explicando a matéria	()	()	()	()	()
c) Quando um aluno é zoadado eu entro na brincadeira	()	()	()	()	()
d) Sinto-me incomodado se um outro aluno desrespeita algum professor ou alguém da direção ou coordenação	()	()	()	()	()
e) Eu me incomodo se a sala está suja (com bolinha de papel, papel de bala, etc.) e as carteiras rabiscadas	()	()	()	()	()
f) Tudo bem usar o fone de ouvido durante a aula	()	()	()	()	()
g) Se um aluno se ofende com uma brincadeira que eu fiz, isso é problema só dele e não meu	()	()	()	()	()
h) Tudo bem quando um aluno mexe no extintor de incêndio	()	()	()	()	()
i) Sinto-me responsável por melhorar minha escola	()	()	()	()	()
j) Cuidar da limpeza da escola é dever apenas da direção	()	()	()	()	()
k) Fico incomodado quando vejo algum aluno estragando o material ou trabalho de um colega	()	()	()	()	()
l) Quando dois alunos estão brigando nenhum outro aluno deve interferir	()	()	()	()	()
m) Sinto-me incomodado se um outro aluno desrespeitou um funcionário da limpeza	()	()	()	()	()
n) Também é um problema meu quando algum aluno quebra ou estraga alguma coisa da escola	()	()	()	()	()

35) Eu vou ler um conjunto de questões referentes ao grêmio estudantil, por favor, diga SIM ou NÃO:

	Sim	Não	Não sabe	NR	NA
a) Existe grêmio estudantil?	()	()	()	()	()
b) [Só para alunos que responderam sim no item a)] Você já ouviu falar de alguma atividade organizada pelo grêmio na escola?	()	()	()	()	()
c) [Só para alunos que responderam sim no item a)] Você já participou de alguma atividade organizada pelo grêmio?	()	()	()	()	()
d) [Só para alunos que responderam sim no item a)] Você faz parte do grêmio?	()	()	()	()	()

36) Pensando nas possibilidades de participação existentes na escola, diga SIM ou NÃO para as seguintes questões:

	Sim	Não	Não sabe	NR	NA
e) Existem representantes de sala?	()	()	()	()	()
f) Há reuniões organizadas pela direção na qual os alunos podem levar propostas?	()	()	()	()	()
g) Uma ideia trazida pelos alunos para mudar a escola seria levada a sério pela direção ou coordenação?	()	()	()	()	()
h) Uma ideia trazida pelos alunos para melhorar as aulas seria levada a sério pelos professores?	()	()	()	()	()
i) Você já propôs algo para a direção da escola?	()	()	()	()	()
j) [Só para alunos que responderam sim na anterior] E a sua proposta foi ouvida?	()	()	()	()	()
k) Você já propôs algo para algum professor?	()	()	()	()	()
l) [Só para alunos que responderam sim na anterior] E a sua proposta foi ouvida?	()	()	()	()	()

37) Vou ler um conjunto de questões referentes à participação na escola e no bairro, por favor, diga SIM ou NÃO:

	Sim	Não	Não sabe	NR
a) Você já participou de alguma mobilização da escola (como mutirão de limpeza, arrecadação de alimentos, campanhas de saúde ou de cidadania, etc.)?	()	()	()	()
b) Você já fez algo para melhorar sua escola?	()	()	()	()
c) Você participaria de alguma atividade voluntária para melhoria da sua escola?	()	()	()	()
d) Você participaria de alguma atividade voluntária para melhoria do seu bairro?	()	()	()	()
e) Você já fez ou faz parte de algum grupo de jovens e/ ou coletivo que propõe melhorias para o seu bairro?	()	()	()	()
f) Você já fez algo para melhorar o seu bairro?	()	()	()	()

38) Existem alguns momentos na escola onde há diferentes tensões entre os alunos. Pensando na sua relação com os outros alunos nesta escola, desde o começo do ano, me diga se você já sofreu alguma dessas situações:

<i>Desde o começo do ano, na sua escola...</i>	Nenhuma vez	Algumas vezes	Ao menos uma vez por semana	Quase todos os dias	NS	NR
a) Você foi xingado ou ofendido verbalmente por algum aluno?	()	()	()	()	()	()
b) Você foi excluído de propósito de um grupo de amigos?	()	()	()	()	()	()
c) Algum aluno tirou sarro ou zoou você por conta do seu nome, características físicas, religião, orientação sexual, ou outros?	()	()	()	()	()	()
d) Algum aluno espalhou mentira contra você pessoalmente, pelo celular ou pela internet?	()	()	()	()	()	()
e) Algum aluno postou ou enviou fotos ou vídeos seus para te envergonhar?	()	()	()	()	()	()
f) Você foi agredido fisicamente por algum aluno? (Deram tapa, soco, chute, puxaram cabelo, empurraram ou jogaram algum objeto em você)?	()	()	()	()	()	()
g) Algum aluno quebrou ou pegou alguma coisa sua sem autorização?	()	()	()	()	()	()
h) Algum aluno te ameaçou ou você ficou com medo de algum aluno?	()	()	()	()	()	()

39) Ainda pensando na sua relação com os outros alunos e nas tensões que surgem nesta escola, desde o começo do ano, me diga se você já provocou alguma dessas situações:

<i>Desde o começo do ano, na sua escola...</i>	Nenhuma vez	Algumas vezes	Ao menos uma vez por semana	Quase todos os dias	NS	NR
a) Você xingou ou ofendeu com palavras algum aluno?	()	()	()	()	()	()
b) Você excluiu algum aluno de propósito de um grupo de amigos?	()	()	()	()	()	()
c) Você tirou sarro ou zoou algum aluno por conta do seu nome, características físicas, religião, orientação sexual ou outros?	()	()	()	()	()	()
d) Você espalhou mentira contra algum aluno pessoalmente, pelo celular ou pela internet?	()	()	()	()	()	()
e) Você postou ou enviou fotos ou vídeos de algum aluno para envergonhá-lo?	()	()	()	()	()	()
f) Você agrediu fisicamente algum aluno? (Deu tapa, soco, chute, puxou cabelo, empurrou ou jogou algum objeto)?	()	()	()	()	()	()
g) Você quebrou ou pegou alguma coisa sem autorização de outro aluno?	()	()	()	()	()	()
h) Você ameaçou ou provocou medo em outro aluno?	()	()	()	()	()	()

40) Pensando na sua escola desde o começo do ano, me diga se alguma dessas situações já aconteceu com você:

<i>Desde o começo do ano, na sua escola...</i>	Nenhuma vez	Algumas vezes	Ao menos uma vez por semana	Quase todos os dias	NS	NR
a) Você já viu brigas ou discussões entre alunos?	()	()	()	()	()	()
b) Você já viu algum aluno tirando sarro ou zoando outro aluno?	()	()	()	()	()	()
c) Você já viu discussões entre alunos e professores?	()	()	()	()	()	()
d) Você já viu algum aluno ofendendo com palavras algum professor ou outro adulto da escola?	()	()	()	()	()	()
e) Você já viu um professor ou outro adulto ofendendo algum aluno?	()	()	()	()	()	()
f) Você foi agredido verbalmente por algum adulto (professor, inspetor ou outro funcionário da escola)? (Com gritos, xingamentos, ameaças)?	()	()	()	()	()	()
g) Você foi agredido fisicamente por algum adulto (professor, inspetor ou outro funcionário da escola)? (Beliscaram, empurraram, pegaram forte no braço, chute ou jogaram algum objeto em você, etc.)?	()	()	()	()	()	()
h) Você teve algo furtado dentro da escola?	()	()	()	()	()	()
i) Você agrediu verbalmente algum adulto (professor, inspetor ou outro funcionário da escola) com gritos, xingamentos, ameaças?	()	()	()	()	()	()
j) Você agrediu fisicamente algum adulto (professor, inspetor ou outro funcionário da escola)? (Empurrou, deu soco, chute ou jogou algum objeto)?	()	()	()	()	()	()
k) Você já viu alguém ingerindo bebida alcóolica dentro da escola?	()	()	()	()	()	()
l) Você já viu alguém consumindo algum tipo de droga dentro da escola?	()	()	()	()	()	()

41) Pensando nos conflitos que existem na sua escola, diga com qual frequência acontecem as situações abaixo:

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	NS	NR
a) Os professores fazem algo quando há agressões físicas entre os alunos	()	()	()	()	()	()
b) Os professores fazem algo quando há xingamento ou tiração de sarro entre os alunos	()	()	()	()	()	()
c) Os professores resolvem os conflitos em sala de aula sem chamar a direção ou a coordenação	()	()	()	()	()	()
d) Os professores usam palavras agressivas contra os alunos quando há algum tipo de conflito	()	()	()	()	()	()
e) Os inspetores usam palavras agressivas contra os alunos quando há algum tipo de conflito	()	()	()	()	()	()
f) A direção ou coordenação usam palavras agressivas contra os alunos quando há algum tipo de conflito	()	()	()	()	()	()
g) Os alunos fazem algo quando há xingamento ou tiração de sarro entre outros alunos	()	()	()	()	()	()
h) Os alunos fazem algo quando há agressões físicas entre outros alunos	()	()	()	()	()	()
i) Os alunos fazem algo quando algum aluno ofende um professor ou funcionário	()	()	()	()	()	()

42) E você já foi para a direção ou coordenação da escola devido a algum conflito? Se sim, por quais razões?

43) Diga com que frequência à escola adota as atitudes abaixo quando os alunos se agrirem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca	NS	NR
a) Os alunos envolvidos recebem advertência com palavras ou por escrito	()	()	()	()	()	()	()
b) Os alunos envolvidos são suspensos	()	()	()	()	()	()	()
c) Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros	()	()	()	()	()	()	()
d) O responsável é chamado para vir à escola	()	()	()	()	()	()	()
e) Os alunos são transferidos de escola	()	()	()	()	()	()	()
f) A escola impede que alunos participem de atividades que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão etc.)	()	()	()	()	()	()	()
g) Os alunos são encaminhados para o Conselho Tutelar	()	()	()	()	()	()	()
h) A escola registra um boletim de ocorrência na polícia	()	()	()	()	()	()	()

44) Você poderia me dizer qual o assunto trabalhado no projeto?

45) Você pode me dizer quais os nomes dos monitores do projeto?

46) De quais atividades do projeto você se lembra?

47) Você poderia dizer de quais atividades você mais gostou?

48) Você acha que aprendeu alguma coisa com as atividades do projeto?

() Não

() Sim. Se sim, você poderia dizer o quê? _____

49) Você acha que o projeto trouxe alguma mudança na escola? Se sim, quais?

50) O que você gostaria que tivesse no projeto?

51) Teve algo do projeto que você não gostou?

52) Como você se sentiu ao responder o questionário?

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

INFORMAÇÕES GERAIS

- 1) Há quanto tempo você leciona? _____
- 2) Há quanto tempo você leciona nesta escola? _____
- 3) Qual(is) disciplinas você leciona? _____
- 4) Qual é a sua carga horária semanal? _____
- 5) Você leciona em outra(s) escola(s)?
- () Não
- () Sim. Se sim, por favor, indique quais:
- _____
- _____

- 6) Considerando a sua carga horária semanal, com que frequência você consegue dedicar algum tempo para outras atividades além das aulas (como planejamento, atividades com outros professores, etc.)?

() Sempre () Às vezes () Raramente () Nunca

- 7) Sobre o projeto político pedagógico (PPP), responda SIM ou NÃO para as seguintes questões:

	Sim	Não	Não sei
a) Você conhece os conteúdos do PPP?	()	()	()
b) Você participou de sua elaboração?	()	()	()
c) Você se identifica com os princípios e objetivos do PPP?	()	()	()
d) Os objetivos do PPP estão sendo desenvolvidos no dia a dia?	()	()	()

- 8) Pensando neste ano, indique abaixo se você tem desenvolvido algum tipo de projeto com suas turmas ou ainda se existem outros tipos de projetos sendo desenvolvidos na escola.

Tipo de projeto	Sim	Não	Nome	Descrição
Projeto individual	()	()		
Projeto interdisciplinar	()	()		
Projeto em parceria com instituições ou grupos externos (como ONGs, grupos comunitários, iniciativas privadas, universidades ou outras instituições públicas)	()	()		

- 9) Caso exista projetos de instituições ou grupos externos sendo desenvolvidos na sua escola, por favor, responda SIM ou NÃO para as formulações abaixo. De modo geral, esses projetos:

	Sim	Não	Não sei
a) Têm potencial para melhorar a aprendizagem dos alunos	()	()	()
b) Têm potencial para trazer melhorias para a estrutura escolar (dos materiais didáticos e das instalações)	()	()	()
c) Estão sendo bem desenvolvidos	()	()	()
d) São desenvolvidos conforme as necessidades da escola	()	()	()
e) Consideram os atores escolares nas tomadas de decisão	()	()	()
f) Atrapalham a dinâmica escolar (sobrecarregam os professores, atrapalham no desenvolvimento do conteúdo curricular ou na rotina dos alunos)	()	()	()

- 10) Você tem conhecimento do conteúdo dos documentos a seguir:

	Sim	Não
a) Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH	()	()
b) Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNDH	()	()
c) Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos - DNEDH	()	()

- 11) Caso você conheça algum dos documentos acima, para você, o quanto é importante que as diretrizes e os princípios desses documentos sejam implementados nas escolas:

() Nada importante () Pouco importante () Muito importante () Não sei

- 12) Na sua opinião, pensando no potencial de aprendizagem dos seus alunos, , por favor, responda as seguintes afirmações:

<i>O quanto desses alunos...</i>	Todos	Quase todos	Metade	Poucos	Nenhum	Não sei
a) Têm potencial para concluir o ensino básico (fundamental e médio)	()	()	()	()	()	()
b) Vão mal nas atividades por não ter um apoio familiar	()	()	()	()	()	()
c) Podem compreender o conteúdo das matérias de maneira satisfatória	()	()	()	()	()	()
d) Têm baixa autoestima e não acreditam no seu próprio potencial	()	()	()	()	()	()
e) Vão mal nas atividades por conta de questões escolares (falta de estrutura e recursos, formação insuficiente dos profissionais, falta de professores, conteúdo curricular inadequado, etc.)	()	()	()	()	()	()

RELAÇÕES ESCOLARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

13) Levando em consideração a sua experiência nesta escola, indique a frequência das afirmações seguintes no que diz respeito à relação entre professores e alunos:

	Sempre	Às vezes	Raramente	Não sei
a) Os professores e os alunos se dão bem uns com os outros	()	()	()	()
b) Os professores atendem às necessidades de aprendizagem dos alunos (tiram dúvidas, explicam com cuidado a matéria, consideram as especificidades dos alunos, etc.)	()	()	()	()
c) Os alunos sentem-se à vontade para tirar dúvidas sobre o conteúdo das disciplinas	()	()	()	()
d) Os alunos sentem-se à vontade para falar com os professores sobre os seus problemas pessoais	()	()	()	()
e) Os alunos sentem-se à vontade em levar suas opiniões e sugestões para os professores	()	()	()	()
f) Os professores estão interessados no que os alunos têm a dizer	()	()	()	()
g) Os professores consideram a opinião dos alunos em suas tomadas de decisão	()	()	()	()
h) Os professores tratam de forma desigual os alunos	()	()	()	()

14) Ainda levando em consideração a sua experiência nesta escola, por favor, indique a frequência com que as situações seguintes acontecem:

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não sei
a) Os professores se dão bem uns com os outros	()	()	()	()	()
b) A direção ou coordenação planeja as atividades escolares junto com os professores	()	()	()	()	()
c) A direção ou coordenação apresenta sugestões aos professores de como eles podem melhorar seu ensino	()	()	()	()	()
d) Os professores colaboram entre si nas atividades cotidianas	()	()	()	()	()
e) Os professores sentem-se à vontade em levar suas opiniões e sugestões para direção ou coordenação	()	()	()	()	()
f) A direção ou coordenação considera as opiniões e sugestões trazidas pelos professores	()	()	()	()	()
g) A direção ou coordenação está aberta para discutir problemas que ocorrem em sala de aula	()	()	()	()	()
h) Os professores planejam e desenvolvem projetos interdisciplinares	()	()	()	()	()
i) Os professores compartilham entre si os problemas que têm em sala de aula	()	()	()	()	()
j) A direção ou coordenação informa os professores sobre as possibilidades de atualização de seu conhecimento e habilidades	()	()	()	()	()
k) Professores eventuais ou de módulo precisam substituir os titulares	()	()	()	()	()

- 15) Pensando nas horas de trabalho coletivo existentes (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC e/ou Jornada Especial Integral de Formação – JEIF), por favor, assinale a frequência com que estas favorecem as seguintes situações:

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não sei
a) A escuta das opiniões e sugestões dos professores pela direção e coordenação	()	()	()	()	()
b) O trabalho coletivo entre os professores	()	()	()	()	()

- 16) Existem outras reuniões periódicas nas quais é favorecida a escuta dos membros escolares (alunos, professores e demais profissionais)?

() Não

() Sim. Se sim, por favor, descreva quais:

- 17) Pensando em como você se sente no seu dia a dia de trabalho, por favor, diga se CONCORDA ou DISCORDA com as afirmações abaixo:

	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Não sei
a) Eu me sinto bem quando estou <u>nesta escola</u>	()	()	()	()
b) Eu me sinto parte da escola	()	()	()	()
c) Estou satisfeito com meu trabalho	()	()	()	()
d) Sinto que estou fazendo uma diferença educacional significativa na vida de meus alunos	()	()	()	()
e) Eu me orgulho de ser professor desta escola	()	()	()	()
f) Se eu pudesse eu mudaria de escola	()	()	()	()
g) Se eu pudesse eu mudaria de profissão	()	()	()	()

18) Por quais razões você mudaria de escola se pudesse?

- a) () Discordância com a linha pedagógica da escola
 b) () Dificuldade de relacionamento com os colegas/ direção
 c) () Dificuldade de relacionamento com os alunos desta escola
 d) () Essa escola é distante da minha casa
 e) () Essa escola é violenta
 f) () A região desta escola é violenta
 g) () Outros. Quais? _____

19) Em relação a como você se sente no dia a dia do seu trabalho, por favor, assinale a frequência referente às seguintes afirmações:

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não sei
a) Sinto-me esgotado após um dia de trabalho	()	()	()	()	()
b) Sinto-me sozinho no trabalho cotidiano	()	()	()	()	()
c) Sinto que meu trabalho é reconhecido pela gestão da escola	()	()	()	()	()
d) Sinto que meu trabalho é reconhecido pelos pais ou responsáveis pelos alunos	()	()	()	()	()
e) Sinto-me motivado para melhorar minha formação profissional (cursos de especialização, pós-graduação, etc.)	()	()	()	()	()

20) Em relação ao envolvimento e participação dos membros escolares e da comunidade em geral nas questões pertinentes a esta escola, por favor, assinale a frequência com que acontecem as situações a seguir:

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não sei
a) A coordenação e a direção estimulam que os alunos participem nas decisões sobre a escola	()	()	()	()	()
b) Os alunos sentem-se à vontade em levar suas opiniões e sugestões para direção ou coordenação	()	()	()	()	()
c) A direção ou coordenação considera as opiniões e sugestões trazidas pelos alunos	()	()	()	()	()
a) Os professores apoiam as atividades propostas pelos alunos (incluindo atividades do grêmio estudantil)	()	()	()	()	()
b) As opiniões e sugestões dos diferentes membros escolares (professores, outros profissionais e alunos) têm o mesmo peso	()	()	()	()	()
c) Os professores se organizam para propor melhorias para a escola	()	()	()	()	()
d) Outros profissionais da escola (administração, limpeza, cozinha e agentes de organização escolar) têm espaço para colocar suas opiniões e sugestões	()	()	()	()	()
e) Os professores sentem-se responsáveis por propor melhorias para a escola	()	()	()	()	()
f) Os responsáveis pelos alunos trazem sugestões ou se engajam em ações de melhoria escolar	()	()	()	()	()
g) A direção ou coordenação considera as opiniões e sugestões trazidas pelos pais ou responsáveis	()	()	()	()	()
h) A escola tem o auxílio de outras instituições no apoio às necessidades dos alunos (Conselho Tutelar, Saúde, Assistência Social, etc.)	()	()	()	()	()

21) Pensando na participação dos pais ou responsáveis nos assuntos escolares, por favor, assinale o quanto deles comparecem:

	Todos	Quase todos	Metade	Poucos	Nenhum	Não sei
a) Nas reuniões de pais	()	()	()	()	()	()
b) Nas reuniões da Associação de Pais e Mestres - APM	()	()	()	()	()	()

22) Dentre as situações listadas abaixo, assinale aquelas que são recorrentes em relação aos alunos desta escola, atrapalhando o andamento das aulas e sua aprendizagem:

- () Conversas paralelas durante a explicação da matéria
 () Não cumprimento das tarefas solicitadas em sala de aula
 () Distrações com outras atividades durante as aulas (ouvindo música, usando o celular, brincando, etc.)
 () Ausência do hábito de estudar
 () Alunos não trazem o material necessário para as aulas (cadernos, livros, lápis, etc.)
 () Déficit de conhecimentos básicos (como leitura e escrita)
 () Situação de vulnerabilidade (violência doméstica, abandono, negligência)
 () Carências nutricionais e de saúde

23) A seguir existem dois quadros, o primeiro referente às relações entre os alunos e o segundo às relações entre os alunos e os professores. Por favor, leia cada um dos quadros e para cada item indique a frequência com que cada conflito aconteceu DESDE O COMEÇO DO ANO:

ENTRE ALUNOS

Tipo de conflito	Frequência				
	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não sei
a) Ofensas verbais ou xingamentos	()	()	()	()	()
b) Tiração de sarro ou desrespeito por conta do nome, características físicas, religião, orientação sexual ou outros	()	()	()	()	()
c) Exclusão de algum aluno por seus pares	()	()	()	()	()
d) Agressões físicas (tapa, soco, chute, puxão de cabelo, empurrão ou ataque com algum objeto)	()	()	()	()	()
e) Ameaças ou intimidações	()	()	()	()	()
f) Agressão física que exigiu atendimento médico	()	()	()	()	()
g) Outros _____	()	()	()	()	()

ENTRE ALUNOS E PROFESSORES

Tipo de conflito	Frequência				
	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não sei
a) Ofensas verbais ou xingamentos	()	()	()	()	()
b) Tiração de sarro ou desrespeito por conta do nome, características físicas, religião, orientação sexual ou outros	()	()	()	()	()
c) Agressões físicas (tapa, soco, chute, puxão de cabelo, empurrão ou ataque com algum objeto)	()	()	()	()	()
d) Ameaças ou intimidações	()	()	()	()	()
e) Agressão física que exigiu atendimento médico	()	()	()	()	()
f) Outros _____	()	()	()	()	()

24) Ainda pensando no ambiente escolar e suas relações, leia as seguintes ocorrências e assinale a frequência com que aconteceram DESDE O COMEÇO DO ANO:

Tipos de ocorrências	Frequência				
	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não sei
a) Danos (depredações e pichações)	()	()	()	()	()
b) Explosões com bombas	()	()	()	()	()
c) Furtos ou roubos	()	()	()	()	()
d) Arrombamento ou invasão	()	()	()	()	()
e) Ingestão de bebidas alcoólicas por alunos no interior da escola	()	()	()	()	()
f) Uso de drogas ilícitas por alunos no interior da escola	()	()	()	()	()
g) Venda de drogas ilícitas no interior da escola	()	()	()	()	()
h) Uso de drogas ilícitas no entorno escolar	()	()	()	()	()
i) Venda de drogas ilícitas no entorno escolar	()	()	()	()	()
j) Porte de armas	()	()	()	()	()

25) Qual atitude é geralmente adotada por esta escola quando algum aluno se envolve nas seguintes situações:

OCORRÊNCIAS	ATITUDES ADOTADAS							
	Não acontece nada com o aluno	O aluno é apenas advertido verbalmente	O aluno vai para a coordenação ou direção	Os responsáveis do aluno são chamados	O aluno é suspenso	O aluno é transferido	A escola chama a polícia	Isto nunca aconteceu <u>nesta escola</u>
Bagunça em sala de aula	()	()	()	()	()	()	()	()
Agride verbalmente outro aluno(a)	()	()	()	()	()	()	()	()
Agride fisicamente outro aluno(a)	()	()	()	()	()	()	()	()
Agride verbalmente um professor(a)	()	()	()	()	()	()	()	()
Agride fisicamente um professor(a)	()	()	()	()	()	()	()	()
Causa danos físicos à escola (depredações, pichações)	()	()	()	()	()	()	()	()
Consome bebidas alcoólicas na escola	()	()	()	()	()	()	()	()
Consome drogas ilícitas na escola	()	()	()	()	()	()	()	()

26) No ambiente escolar geralmente existem muitas tensões que prejudicam as relações, provocando situações de indisciplina e violência. Na sua opinião, pensando nesta escola, assinale abaixo as causas que provocam estas tensões. [É possível assinalar mais de uma alternativa].

- a) Não há tensões nas relações entre os membros da escola
- b) As famílias não dão importância para a escola
- c) Os professores lidam de forma autoritária com os alunos
- d) Há muitos alunos por sala de aula
- e) Os professores têm condições precárias de trabalho
- f) A direção e a coordenação lidam de forma permissiva com os alunos
- g) Os pais ou responsáveis não educam seus filhos
- h) Há falta de professores
- i) Os alunos são desinteressados
- j) Os professores lidam de forma permissiva com os alunos
- k) A direção e a coordenação lidam de forma autoritária com os alunos

PROJETO OBSERVATÓRIO DE DIREITOS HUMANOS EM ESCOLAS

27) Você já ouviu falar do Projeto Observatório de Direitos Humanos, desenvolvido pela Universidade de São Paulo?

- Sim Não

28) Caso tenha respondido SIM na questão anterior, você poderia descrever no que consiste o Projeto?

29) Você participou de alguma reunião de apresentação do Projeto?

- Sim Não

30) Houve alguma atividade do Projeto em sua aula?

- Não

Sim. Se sim, descreva abaixo o que achou da atividade do Projeto (aspectos positivos e negativos):

31) Você acredita que o Projeto ocasionou alguma alteração na dinâmica escolar (positiva ou negativa)?

() Não

() Sim. Se sim, por favor, descreva qual:

32) Você acredita que o Projeto proporcionou algum tipo de aprendizagem aos alunos?

() Não

() Sim. Se sim, por favor, descreva:

34) Para finalizar, gostaríamos de saber se há algo que você queira acrescentar sobre a dinâmica escolar ou sobre o Projeto Observatório de Direitos Humanos em Escolas que não foi perguntado:

35) Por favor, nos diga como você se sentiu ao responder esse questionário:
