



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UFU

ALINNE GRAZIELLE NEVES COSTA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: OUVINDO A COMUNIDADE ESCOLAR
E OBSERVANDO AS SUAS PRÁTICAS**

UBERLÂNDIA

2013

ALINNE GRAZIELLE NEVES COSTA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: OUVINDO A COMUNIDADE ESCOLAR
E OBSERVANDO AS SUAS PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas
Orientadora: Profª Drª Gercina Santana Novais.

UBERLÂNDIA/MG

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C837e Costa, Alinne Grazielle Neves, 1980-
2013 Educação em direitos humanos: ouvindo a comunidade escolar e observando as suas práticas / Alinne Grazielle Neves Costa. - 2013. 157 f. : il.

Orientadora: Gercina Santana Novais.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Direitos humanos - Teses. I. Novais, Gercina Santana. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

ALINNE GRAZIELLE NEVES COSTA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: OUVINDO A COMUNIDADE ESCOLAR
E OBSERVANDO AS SUAS PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Uberlândia, 14 de Março de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Gercina Santana Novais. FAGED/UFU

Prof^a Dr^a Graça Aparecida Cicillini
Membro Titular – FAGED/UFU

Prof^a Dr^a Silma do Carmo Nunes
Membro Titular – UNIPAC

Prof^a Dr^a Giselda Costa da Silva
1º Suplente – Faculdade Católica

Prof^a Dr^a Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
2º Suplente – FAGED/UFU

AGRADECIMENTOS

A concretização desta dissertação marca a realização de um sonho, o fim de uma importante etapa da minha vida e o começo de novas experiências e vivências. Nesse sentido, quero agradecer a todos aqueles que contribuíram de forma decisiva para a conclusão deste trabalho.

À Prof^a Dr^a Gercina Santana Novais, muito mais que uma orientadora, uma amiga, uma parceira. Sua colaboração e os conhecimentos transmitidos foram fundamentais e decisivos ao longo de todo o trabalho. Obrigada por saber dosar as críticas com as palavras de incentivo. Minha eterna admiração.

À Prof^a Dr^a Graça Aparecida Cicillini, por suas contribuições e pelas sugestões dadas na etapa de qualificação, que enriqueceram ainda mais esta dissertação. Agradeço imensamente pelo carinho e pela atenção.

A minha companheira Ana Paula, pelo apoio, pela paciência e pela ajuda nas tabulações de dados.

E, finalmente, a todos os profissionais da Educação e aos discentes das escolas por onde passei, que oportunizaram momentos de reflexão sobre a Educação Escolar e a Educação em Direitos Humanos.

“Tomou então Samuel uma pedra, e a pôs entre Mispa e Sem, e lhe chamou Ebenézer, e disse: Até aqui nos ajudou o Senhor” (I Samuel 7:12).

RESUMO

COSTA, A. G. N. **Educação em Direitos Humanos**: ouvindo a comunidade escolar e observando as suas práticas. 2013. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa sobre Educação em Direitos Humanos, desenvolvida em uma escola pública de Ensino Fundamental, de maneira a indicar possíveis respostas para as questões centrais que nortearam este trabalho: (a) Instituições de Ensino Fundamental desenvolvem Educação em Direitos Humanos? (b) Essas instituições aplicam as ações educacionais previstas no Plano e no Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos? e (c) Quais são as noções dos profissionais da Educação e dos discentes participantes da pesquisa, sobre direitos humanos e Educação em Direitos Humanos? Participaram da pesquisa treze profissionais da Educação, sendo sete docentes, uma supervisora, uma vice-diretora, uma secretária escolar, uma cantineira, uma porteira e uma bibliotecária e mais 26 discentes. Os dados foram obtidos por intermédio dos questionários e das observações feitas na referida escola, assim como dos documentos analisados, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) e o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, especificamente a terceira versão desse Programa, também conhecida como PNDH-3 (2010). Para a análise dos dados coletados, ancorada nas referências bibliográficas, especialmente, Benevides (1994); Comparato (2003); Dallari (2004), Herkenhof (1994), Moraes (1998), Bobbio (2004) e Piovesan (2012), foram estabelecidos quatro eixos temáticos (1) Noções de Direitos Humanos e de Educação em Direitos Humanos; (2) Educação Escolar e Educação em Direitos Humanos; (3) Formação de professores em Direitos Humanos; (4) Ações em Direitos Humanos. Os achados da pesquisa permitem afirmar que a noção mais recorrente sobre direitos humanos, tanto para os profissionais da Educação quanto para os discentes, está no respeito à dignidade humana. No entanto, essa compreensão não foi construída incorporando todas as dimensões contidas na noção moderna de direitos humanos. Além disso, a aplicabilidade das práticas em direitos humanos estava presente no cotidiano escolar, de forma restrita e com pouca frequência, na mediação dos conflitos e nas ações de desrespeito em sala de aula. As observações neste espaço escolar mostraram o desrespeito por meio de falas racistas, de preconceitos e de práticas de *bullying* entre os discentes. A ausência da Educação em Direitos Humanos, na escola pública estudada, deve-se, essencialmente, a três motivos: falta de formação dos profissionais da Educação nessa temática; ausência de materiais pedagógicos sobre esse assunto e a crença desses profissionais de que tal Educação seja uma tarefa essencialmente para o professor do Ensino Religioso. Assim, as reflexões acerca das questões investigativas deste trabalho permitiram-nos constatar que a escola pública estudada não incluiu Educação em Direitos Humanos na Educação Escolar. Embora esses profissionais reconheçam a relevância da temática direitos humanos nos processos educativos, não há aplicabilidade da maioria das ações previstas no Plano (2006) e no Programa (2010). A análise dos dados mostrou, também, que mesmo não existindo a Educação em Direitos Humanos nessa escola, há interesse, por parte dos profissionais da Educação, em se aprofundar no tema para poder colocá-lo em prática na referida escola, pois acreditam que esse tipo de Educação pode provocar mudança nas atitudes de desrespeito aos direitos humanos dos discentes.

Palavras-Chave: Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Educação Escolar.

ABSTRACT

COSTA, A. G. N. **Education in Human Rights**: listening the school community and observing its practices. 2013. 159f. Dissertation (Mastership in Education). Education Faculty. Federal University of Uberlandia, Uberlândia, Brazil, 2013.

This paper presents results of a qualitative study on Human Rights Education, developed in a public school in elementary school, so as to indicate possible answers to the central questions that guided this study: (a) Elementary Education Institutions develop Human Rights Education ? (b) These educational institutions apply the actions in the Plan and the National Programme for Human Rights Education? and (c) What are the notions of education professionals and students participating in the research, Human Rights and Human Rights Education? Participants were thirteen education professionals, seven teachers, a supervisor, a vice principal, a school secretary, a cantiniere, a gate and a librarian and another 26 students. Data were collected through questionnaires and observations made in the said school, as well as the documents reviewed, the National Plan for Human Rights Education (2006) and the National Programme for Human Rights Education, specifically the third version of the program also known as PNDH-3 (2010). For data analysis, anchored in the references, especially Benevides (1994); Comparato (2003); Dallari (2004), Herkenhof (1994), Morais (1998), Bobbio (2004) and Piovesan (2012), were established four thematic (1) Understanding of Human Rights and Human Rights Education, (2) School Education and Human Rights Education, (3) Teacher training in human rights, (4) Actions on Human Rights. The research findings have revealed that the most recurrent notion of human rights, both for education professionals and to the students, is respect for human dignity. However, this understanding was not built incorporating all dimensions contained in the modern notion of human rights. Moreover, the applicability of human rights practices was present in everyday school life, narrowly and infrequently in the mediation of conflicts and actions of disrespect in the classroom. The observations in the school showed disrespect by racist speech, prejudices and practices of bullying among students. Absence of Human Rights Education in public schools studied, is due mainly to three reasons: lack of training of education in this subject, lack of teaching materials on the subject of these professionals and the belief that such education is a essentially task for the teacher of Religious Education. Thus, the reflections on the investigative questions of this study allowed us to conclude that public schools studied did not include Human Rights Education in Schools. Although these professionals recognize the importance of thematic human rights in educational processes, there is applicability of the majority of shares in the Plan (2006) and Programme (2010). Data analysis also showed that even without the Human Rights Education in this school, there is interest on the part of professional education, delving into the topic in order to put it into practice at the school because they believe that type of education can bring about change in the attitudes of disrespect for human rights of the students.

Keywords: Human Rights. Education in Human Rights. School Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 Os Direitos Humanos – Foto arquivo pessoal da pesquisadora	14
FIGURA 2 TRILHA . 2012. 1 fotografia, pnb, 12 cm por 8 cm.....	27
FIGURA 3 PORTINARI, Cândido. Guerra e Paz . 1956. 2 painéis, papel, color. , 14m x 10m. Projeto Portinari.	41
FIGURA 4 Imagem da capa do PNDH-3 (2010)	61
FIGURA 5 Bases eletrônicas pesquisadas.	82
FIGURA 6 Produções acadêmicas por ano.....	83
FIGURA 7 Tipos de produções acadêmicas	85
FIGURA 8 Áreas de conhecimento por produções acadêmicas com a temática Direitos Humanos	88
FIGURA 9 MONET, Claude. Mulher de Branco no Jardim . 1867. óleo sobre tela, color 82 cm x 100cm. Museu Hermitage, em São Petersburgo, na Rússia.	92
FIGURA 10 Profissionais da Educação estudaram, durante a Graduação, a temática Direitos Humanos.	102
FIGURA 11 Profissionais da Educação e a formação continuada em Direitos Humanos....	102
FIGURA 12 Conhecimento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos pelos profissionais da educação	104
FIGURA 13 Conhecimento do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos pelos profissionais da educação.....	105
FIGURA 14 A escola e a prática em direitos humanos	107
FIGURA 15 Noções de Direitos Humanos dos profissionais da Educação.....	108
FIGURA 16 Direitos Humanos e mudança nas ações dos alunos.....	112
FIGURA 17 Noções de Direitos Humanos dos alunos.....	115
FIGURA 18 Sinônimo de Direitos Humanos para os alunos.....	115
FIGURA 19 Abordagem do tema Direitos Humanos.....	117
FIGURA 20 Desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos - profissionais da educação.	118
FIGURA 21 Desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos - discentes.....	123
FIGURA 22 Desrespeito aos Direitos Humanos: opinião dos profissionais da Educação. ...	124
FIGURA 23 Desrespeito aos Direitos Humanos: opinião dos discentes.	125
FIGURA 24 Atitudes de desrespeito aos Direitos Humanos: dados dos discentes.	125

FIGURA 25 Sugestões dos alunos para aprender sobre os Direitos Humanos.....	127
FIGURA 26 Manifestações dos alunos sobre a tirinha do Ziraldo.	128
FIGURA 27 Tirinha de Ziraldo	128

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Palavras-chave encontradas nos resumos das produções acadêmicas.	82
QUADRO 2 Perfil dos participantes da pesquisa.	101

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BOPE	Batalhão de Operações Especiais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
DH	Direitos Humanos
DHNET	Direitos Humanos na Internet
DIVCO	Divisão de Relações Comunitárias
DUDH	– Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA	Educação de jovens e adultos
ESEBA	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
IFOPEN	Sistema Integrado de Informações Penitenciárias
LEP	Lei de Execução Penal
LGBT	Lésbicas, <i>gays</i> , bissexuais e travestis
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PAV	Projeto Acelerar para Vencer,
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH	Programa de Educação em Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
PROEX	Pró Reitoria de Extensão
SHAMA	Associação Homossexual de Ajuda Mútua UFU – Universidade Federal de Uberlândia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 OS CAMINHOS DA PESQUISA	27
1.1 A observação como fonte de dados	33
1.2 Análise documental	34
1.3 O questionário	36
1.4 O trabalho com o material coletado.....	38
1.5 Os participantes da pesquisa	39
CAPÍTULO 2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS E SUA CONCEPÇÃO MODERNA.....	41
2. 1 Direitos Humanos e Direitos Fundamentais	42
2.2 Direitos Humanos na História da Humanidade.....	45
CAPÍTULO 3 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL.....	61
3. 1 A Educação em Direitos Humanos no Brasil.....	62
CAPÍTULO 4. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA PÚBLICA FLORES	91
4.1 Entrando na Escola Pública Flores	92
4.2 Formação dos profissionais da Educação em Direitos Humanos.....	100
4.3 Profissionais da Educação e suas noções de direitos humanos e de Educação em Direitos Humanos.....	108
4.4 Alunos e suas noções de direitos humanos	113
4.5 Educação Escolar e Educação em Direitos Humanos	118
4.6 Ações em Direitos Humanos na escola pesquisa	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
ANEXOS	146
1.Exemplo de Registro realizado no recreio (Nº 29. 03. 2012).....	147
2.Exemplo de Registro da aula de História – 03. 05. 2012 -	147
3.Protocolo de Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP	148
4.Questionário aplicado aos profissionais da educação	149
5.Questionário aplicado aos alunos	152
6.TCLE professor	153
7.Termo de esclarecimento para o menor	156

8.CD contendo o PNEDH e o PNDH-3.....	157
---------------------------------------	-----

INTRODUÇÃO

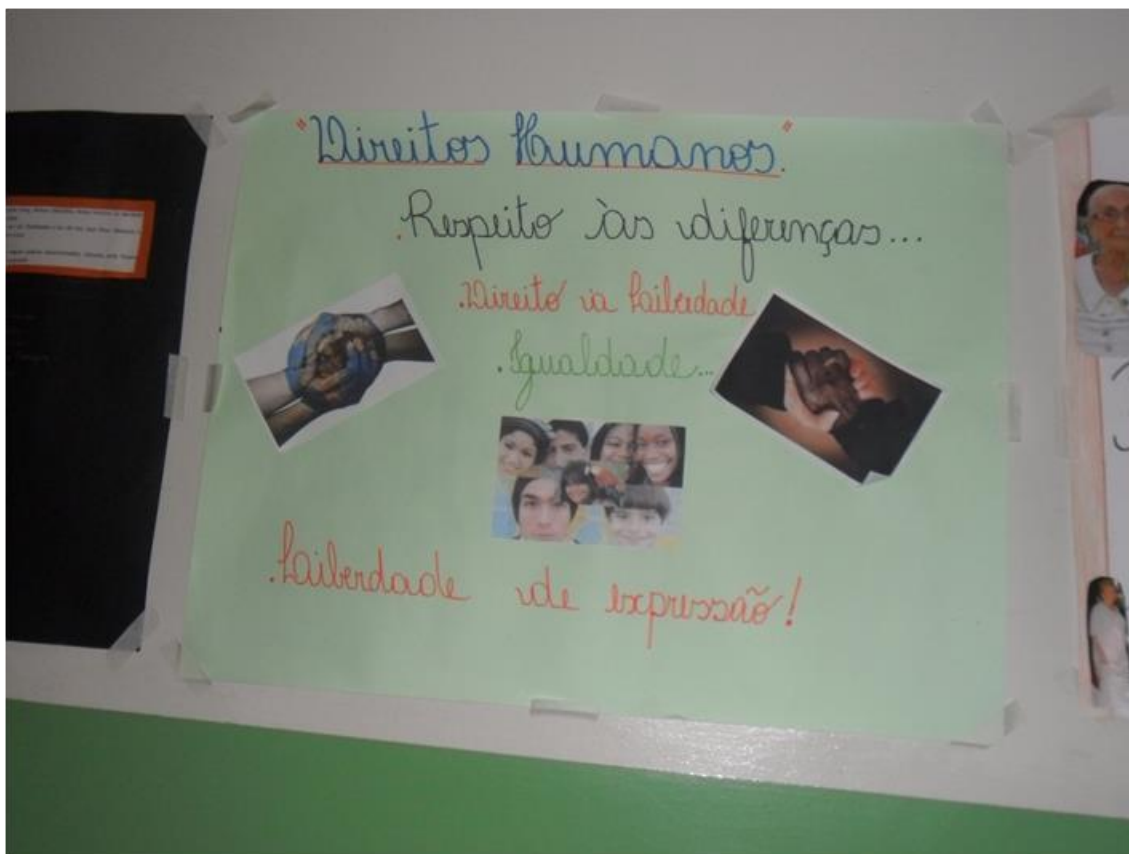


FIGURA 1 Os Direitos Humanos - Foto arquivo pessoal da pesquisadora¹.

Paulo Freire (1996, p.35) sabiamente escreveu em seu livro “Pedagogia da Autonomia” que o ato de “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. Acreditando nesses princípios, comecei² minha experiência na Educação escolar. Assumindo o risco de ensinar aceitei o novo, a singularidade, a diversidade, a igualdade e a diferença humana; tentei rejeitar qualquer forma de discriminação que silencia, exclui e retira dos sujeitos sociais a autonomia e a possibilidade de emancipação dentro e fora da sala de aula.

¹ Cartaz criado por alunos do 7º Ano, para um trabalho de História sobre o tema “Os Direitos Humanos”, realizado no ano de 2011, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA).

² Apenas nesta introdução, será usada a primeira pessoa do singular, por se tratar de experiências pessoais da mestranda, nos capítulos será utilizada a primeira pessoa do plural.

Dessa forma, minhas experiências me levaram a ter maior atenção ao tema dos direitos humanos. Esse primeiro contato e interesse com essa temática ocorreu no mês de março de 2006, como estagiária da Pro-Reitoria de Extensão (PROEX), mais especificamente, da Divisão de Relações Comunitárias (DIVCO), da Universidade Federal de Uberlândia. Nesse espaço, vivenciei lutas de diversos movimentos sociais da cidade e da região por direitos humanos, principalmente, quando participei do Programa de Educação, Saúde e Culturas Populares³.

Esse Programa promoveu eventos voltados para formação continuada com a participação de diversas pessoas das áreas da Educação, Saúde e Cultura, participantes de movimentos sociais e da sociedade em geral que, historicamente, lutam por uma sociedade de direitos humanos para todos. Engajada nesse Programa percebi a importância da Educação Popular⁴ por meio da qual podemos fazer uma reflexão-ação sobre a realidade e sobre as mazelas enfrentadas por diversos segmentos sociais.

Exemplificando, ao participar do Projeto “Em cima do salto”⁵, conheci a realidade das travestis de nossa cidade que lutam para serem chamadas pelo nome social, ou seja, o nome que elas escolheram para si, quando forem consultar-se em hospitais e em postos públicos. Além disso, compreendi, nesse espaço de discussão, que existe uma luta diária contra a homofobia na cidade. Várias travestis relataram episódios de desrespeito, de discriminação e de preconceito que sofreram no seu dia a dia, o que representa uma dura realidade de violação dos direitos humanos dessas pessoas.

Por meio desse Projeto, conheci a Associação Homossexual de Ajuda Mútua – SHAMA uma organização não governamental da cidade que luta pela efetivação dos direitos LGBT (lésbicas, *gays*, bissexuais e travestis) e passei a participar ativamente das Semanas

³ Esse Programa faz parte das atividades extensionistas da Universidade Federal de Uberlândia e foi criado em 2001.

⁴ A concepção de Educação Popular utilizada nesse texto é a mesma apresentada pela autora Gilglio (2007, p.17) “o termo Educação Popular vincula-se quase que diretamente à experiência freireana, que considera a Educação um ato político que se concretiza na ação direta com o outro, nos processos de humanização que acontecem no mundo social vivido concretamente e imerso nas disputas e lutas presentes em cada tempo.”

⁵ O Projeto “*Em cima do salto: saúde, Educação e cidadania*”, um dos projetos vinculados ao Programa de Educação, Saúde e Culturas Populares, é desenvolvido desde novembro de 2006, por alunos da disciplina de Medicina Preventiva e Comunitária da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e tem como coordenadora a professora Flávia Bonsucesso Teixeira.

Culturais do Orgulho LGBT⁶, ministrando oficinas e palestras sobre a temática Educação sem homofobia.

Ainda como estagiária da PROEX, participei do Projeto (Re)construindo identidades, quando vi a luta dos portadores de anemia falciforme⁷ para o cumprimento da Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doença Falciforme, ou seja, uma luta por saúde, como direito universal e fundamental.

Além disso, aprendi participando das oficinas dos jovens do Movimento Sem-Terra, em 2007, que tratavam de temas, como meio ambiente, valores de convivência, política e, principalmente, o direito à terra e à moradia.

Durante os dois anos de estágio na PROEX (2006 a 2008), minha participação nos projetos acima citados e em tantos outros permitiu que eu visse, ouvisse e vivenciasse a luta por direitos dos diversos movimentos sociais presentes na cidade. Essas experiências fizeram crescer ainda mais o meu interesse sobre a temática dos direitos humanos, o que me levou a participar, em 2009, do Curso de Capacitação em Direitos Humanos promovido pela Pro-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis e pela Diretoria de Apoio à Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia com carga horária de 60 horas. Esse curso de extensão contribuiu para a minha formação acerca dessa temática, pois, como estudante de Graduação do curso de História da Universidade Federal de Uberlândia, não tive nenhuma formação nessa área.

Entretanto, o ponto crucial da minha experiência com a temática direitos humanos ocorreu quando decidi escrever minha monografia⁸, em 2009, tratando das noções de direito e de dignidade humana em Uberlândia, partindo de minha experiência como docente na Penitenciária Azul⁹, onde atuei por um ano, de 2006 a 2007, como professora dos

⁶ As Semanas Culturais do Orgulho LGBT antecedem as Paradas do orgulho LGBT que ocorrem na cidade desde do ano de 2005. São sete dias promovendo debates, palestras, fórum, oficina e mostra de curtas-metragens, que abordam assuntos relacionados ao tema principal de cada ano. O encerramento da Semana LGBT acontece com a realização da Parada, grande marcha pela cidade reivindicando os direitos civis da população LGBT e o fim da homofobia.

⁷ Segundo a Secretaria de Atenção à Saúde, do Ministério da Saúde, em publicação feita em 2009, para o Manual de Educação em saúde “Linha de cuidado em doença falciforme”, essa enfermidade é hereditária causada por uma hemoglobina mutante ligada à descendência de populações originárias principalmente da África subsaariana. O fenômeno de afoçamento das hemácias é responsável por todo o quadro fisiopatológico apresentado pela pessoa com doença falciforme que resulta em anemia crônica severa, p.9.

⁸ COSTA, A.G.N. **Para além dos muros:** Considerações sobre direitos e dignidade humana em Uberlândia. 2009, 85f. Monografia. Curso de Graduação em História. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

⁹ Nome fictício dado à Penitenciária para preservar a identidade de todos os sujeitos envolvidos nesse ambiente.

sentenciados. O que observei não foi diferente da realidade de outras penitenciárias brasileiras: celas abarrotadas, sem condições dignas de vida, contribuindo para a não recuperação do sentenciado; violências verbais e físicas impostas aos sentenciados; falta de projetos educacionais que promovam de fato a ressocialização dos detentos, ou seja, uma total violação aos direitos humanos dos sentenciados.

Os sentenciados, como qualquer outro cidadão, também precisam do reconhecimento e da proteção de sua dignidade; eles têm, sim, o direito de defesa dos seus direitos.

Os direitos humanos fundamentais são os mesmos para todos os seres humanos. E esses direitos continuam existindo mesmo para aqueles que cometem crimes ou praticam atos que prejudicam as pessoas ou a sociedade. Nesses casos, aquele que praticou o ato contrário ao bem da humanidade deve sofrer a punição prevista em uma lei já existente, mas sem esquecer que o criminoso ou quem praticou um ato antissocial continua a ser uma pessoa humana (DALLARI, 2004, p.14-15).

O sentenciado possui direitos específicos garantidos principalmente no artigo 41 da Lei de Execução Penal (LEP – nº 7.210, de 11/07/84), que cita, por exemplo, o direito à alimentação e ao vestuário, à previdência social, à proteção contra qualquer forma de sensacionalismo, à visita íntima, ao chamamento nominal e à igualdade de tratamento. Somado a esses direitos específicos, o sentenciado ainda é titular de direitos Constitucionais que lhe são reservados por sua própria condição de cidadão, como o direito à vida, à integridade física e moral, à liberdade de consciência e de convicção religiosa, previsto no artigo 5º de nosso ordenamento jurídico, entre outros direitos.

Nesse sentido, um dos direitos garantidos aos sentenciados é o direito à Educação; a Lei de Execução Penal (LEP – nº 7.210, de 11/07/84) garante ao sentenciado a assistência educacional. Atualmente, dentro de muitas penitenciárias brasileiras existem escolas, ou como Leme (2007) sugere as “celas de aulas” que têm como objetivo dar aos sentenciados a formação educacional requisitada pela sociedade e que outrora, na condição de libertos, muitos desses sentenciados foram excluídos do direito à Educação.

A escola dentro de uma penitenciária tem como função básica ajustar o sentenciado ao convívio prisional, promover a ressocialização desses indivíduos punidos. Nesse sentido, a Educação, além de ser entendida como um direito, é vista como um instrumento de mudança das pessoas, nesse caso específico, como um meio efetivo de ressocialização.

Segundo pesquisa de Leme (2007), a “cela de aula”, para muitos sentenciados, tem um significado especial, por se tratar, para alguns, da primeira oportunidade que eles terão de aprender a ler e a escrever.

Durante o exercício da docência na Penitenciária Azul, identifiquei nos depoimentos dos próprios sentenciados a importância da escola no cotidiano e na vida desses sujeitos:

Educação porta aberta para a transformação
 Não teve infância,
 Não teve escola,
 Nem adolescência,
 Tão pouco uma juventude.
 Sem amor e carinho dos pais
 Foi um jovem abandonado
 Vivia nas ruas
 Usando drogas, roubando e mendigando.
 Vários delitos que completou a sua idade.
 Maior de 18 anos foi preso
 Roubo seguindo de morte.
 Na penitenciária conheceu a Escola
 Onde há professores que ensinam com amor e carinho
 Por meio deles este detento conheceu a Educação
 As portas se abriram para um novo mundo
 Que mudou a sua vida: o mundo do saber.
 (Sentenciado Marte, 12/04/2007)¹⁰

Eu gosto da escola porque eu não fico pensando coisas ruins na cabeça, a escola é muito importante você aprende mais no seu dia a dia, e também ganha um voto de confiança com o juiz, e também com o diretor do presídio. Representa minha dignidade e o meu respeito (Sentenciado Saturno, 12/04/2007).

Essa escola representa para mim uma porta para o conhecimento, uma maneira gostosa de ocupar a mente e de sonhar com o futuro. [...], conscientizar que existe um caminho melhor (Sentenciado Plutão, 14/04/2007).

Verifica-se, nos relatos dos sentenciados, que a maioria gosta de frequentar a escola, por se tratar de uma ocupação, como também, para participar de algo que lhe fora negado ou que ele próprio tenha negligenciado enquanto esteve liberto. Além disso, muitos veem no acesso à Educação a possibilidade de mudança de comportamento e de um futuro melhor.

Deve-se ressaltar que frequentar a escola dentro da penitenciária constitui benefício (remissão) para os sentenciados de bom comportamento, pois, para cada três dias de presença,

¹⁰ Para preservar a identidade dos sentenciados foram adotados nomes fictícios. Os depoimentos foram obtidos, por meio de entrevistas realizadas na Penitenciária Azul, para construção da monografia, “Para além dos muros: Considerações sobre direitos e dignidade humana em Uberlândia”, 2009.

há uma diminuição de um dia em sua pena. Sendo assim, não são todos que possuem esse direito.

A experiência como docente na Penitenciária Azul contribuiu para o meu entendimento de que os sentenciados são detentores de direitos, embora vivam em um espaço marcado por condições indignas, degradantes e de constante violação dos seus direitos humanos. Foi importante também para compreender a Educação, dentro e fora dessa instituição, como um direito humano, um espaço privilegiado para promover o novo, a mudança, a ressocialização e o respeito à dignidade humana.

Seguindo minha caminhada pela Educação, depois de lecionar na Penitenciária Azul, presenciei no período de 2008 a 2012, em várias instituições de ensino básico, públicas e privadas, por onde passei, as práticas violentas de alunos e de alunas e a necessidade de promoção do debate da temática dos Direitos Humanos, pois existe ainda um desconhecimento sobre esse assunto.

No ano de 2008, inspirada pela comemoração dos 60 anos da Declaração dos Direitos Humano, propus um trabalho sobre Direitos Humanos com os meus alunos do sexto ao nono. Cada turma, dividida em grupos, ficaria responsável por pesquisar e defender a luta por direitos de um determinado grupo social. A exemplo, tivemos, grupos que trabalharam com o Movimento Negro, outros que se interessaram em conhecer e defender os direitos da Criança e dos Adolescentes, dos Idosos e dos Indígenas.

No entanto, antes que os alunos passassem para a pesquisa e organização do trabalho, todos, coletivamente, deveriam ler a Declaração Universal dos Direitos Humanos¹¹. Durante essa atividade de leitura e de compreensão da Declaração, detectei que a maioria dos alunos desconhecia a existência desse documento e o significado de direitos humanos e que, naquela escola, existia uma grande incidência de atos violentos, entre os alunos.

Os dados alarmantes de violência nas escolas¹² como o *bullying* (vem do inglês, “valentão/brigão”), que segundo Veiga (2000) são atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetitivos que buscam intimidar ou agredir o outro, somada a outras situações

¹¹A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi criada em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas e transformou-se num amplo manifesto com 30 artigos que expressam a vontade política reconhecendo a dignidade humana, em favor das lutas contra o preconceito, a desigualdade, o racismo, a xenofobia e a exclusão social.

¹²Exemplificando, no dia 22 de setembro de 2011, um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental, de apenas 10 anos, feriu a bala a professora Rosileide Queiros de Oliveira, 38, e, em seguida, atirou contra a própria cabeça. Disponível em: <<http://www.dgabc.com.br/News/5915241/aluno-atira-em-professora-e-se-mata-em-sao-caetano.aspx>>. Acesso em: 26.set.2011.

de desrespeito, como a violência intrafamiliar¹³ e os latrocínios, que também violam os direitos humanos, têm exigido providências imediatas dos profissionais da Educação e dos governos.

Para Hannah Arendt (1981, p.132), “nós, humanos, ao chegarmos a este mundo, vindos não sabemos bem de onde, estamos totalmente despreparados para funcionar nele.” Necessitamos ser adaptados, ou seja, educados para entender o mundo e atuar nele. E essa atuação pode, e inclusive deve, ser transformadora. Mas a atuação transformadora não retira a necessidade de entender o que é o mundo e como ele funciona.

Segundo Paulo Freire (1998), esse entendimento sobre o mundo que habitamos, se for crítico, não será uma simples “adaptação”, mas uma inserção consciente no mundo e uma possibilidade efetiva de transformá-lo. Nesse sentido, a Educação é um imperativo da vida humana, ou seja, ela é uma realidade que se impõe, se quisermos ter uma vida verdadeiramente humana, que é, em suma, uma resposta ao chamado a sermos mais humanos, de exercermos de fato uma cidadania ativa.

Para Arendt (1981), a conceituação de cidadania e de Direitos Humanos estão atrelados, e devem ser vistos como “o direito a ter direitos”. Segundo a autora, o Homem não nasce cidadão, mas “torna-se cidadão”, e sua participação na vida política é de suma importância para o exercício pleno de sua cidadania.

Devemos considerar que a cidadania como acesso ao espaço público é a luta pela participação e pela construção do próprio espaço de modo a reivindicar a efetivação dos direitos humanos. Nos dizeres de Dallari (2004, p.14), “a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do Governo de seu povo”.

Dessa forma, a grande questão não é apenas apresentar e divulgar os Direitos Humanos nas escolas é preciso mais, como nos ensina Ricardo Balestreri:

- 1º – É educar para o reconhecimento dessa condição de direitos e deveres inerentes, que carregamos dentro de nós pelo simples fato de sermos gente, de qualquer raça, de qualquer credo, de qualquer nação, de qualquer estrato social;
- 2º – É educar para reconhecer e respeitar as diferenças no plano individual e para combater os preconceitos, as discriminações, as ofensivas disparidades e privilégios no plano social;

¹³ A violência intrafamiliar, também conhecida como violência doméstica é um tipo de violência que vitimiza crianças, adolescente, mulheres e idosos no meio familiar. Segundo a Pastoral da Criança (1999, p.12), ela é caracterizada pelo abuso do poder do mais forte contra o mais fraco.

- 3° – É educar cada um para a fé no próprio potencial, como agente de transformação qualitativa da própria vida e do mundo onde está inserido;
- 4° – É educar para a fraternidade, para o sentido social da vida, sem jamais roubar, com isto, a singularidade de cada parte do todo, de cada Projeto, de cada contribuição;
- 5° – É educar para a luta pacífica, mas encarniçada, contra todo o sistema, contra toda a estrutura que negue a quem quer que seja o direito a de ser cidadão. Enquanto houver na terra um só sem posse plena desse ‘*status*’, os demais só se justificam pela luta (BALESTRERI, 1992, p.12).

Essa proposta contempla a ideia de uma Educação que proporciona a valorização do ser humano, ou seja, uma Educação "libertadora", sendo, portanto, um veículo de transformação da realidade social, impulsionando educador e educando à conquista de uma sociedade mais solidária e de respeito às diferenças.

Nesse sentido, tentei, como docente, trazer às turmas para as quais lecionei o debate sobre direitos humanos, dignidade humana e respeito às diferenças, ou seja, retomando os dizeres de Freire (1996, p.35) “a aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. A foto de abertura deste Capítulo mostra o desdobramento desse debate em sala de aula com um cartaz realizado por alunos do sétimo ano para um trabalho que promovemos em uma escola pública, em 2010, “Os Direitos Humanos”.

Todavia, embora vivenciando experiências com a temática direitos humanos, era preciso avançar e aprofundar meus conhecimentos. Nesse sentido, pesquisando e preparando meu Projeto de Mestrado descobri, no Brasil, vários Planos e Programas com vistas à Educação em Direitos Humanos, como o I e II Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, lançados durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), bem como a mais recente versão desses dois programas, o III Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos lançado em 2010, durante o Governo Lula (2003-2010). Nesses Programas, a escola passaria a ser o local privilegiado para o desenvolvimento e vivência dessa cultura.

No entanto, a realidade tem mostrado o contrário, como podemos constatar nas pesquisas de Abramoway (2002), Charlot (2002) e Debarbieux (2002). Esses autores nos alertam para um dos aspectos relativos à ausência de Direitos Humanos, a constante presença da violência no ambiente escolar que tem colocado em xeque a função social da escola pública e, por conseguinte, a promoção dos direitos humanos.

Entretanto, é preciso destacar que essa violência não está presente apenas nas escolas públicas, de igual modo atinge também as escolas particulares. No dia 13 de setembro de 2012, repercutiam em toda a mídia e redes sociais a notícia e o vídeo sobre uma briga em uma escola particular, no município de Santos, envolvendo um aluno de quinze anos do Ensino

Médio e uma professora; a violência foi desencadeada porque o aluno não concordou com a nota que recebeu¹⁴.

Segundo Araújo e Aquino (2001), essas situações de violência e de indisciplina no ambiente escolar refletem a crise de valores que a nossa sociedade atual tem vivenciado. Para superar tal crise, os autores sugerem, primeiramente, que os modelos educacionais autoritários e excludentes sejam superados por uma Educação para a ética, a cidadania e a paz, que pode ser consolidada pelos princípios presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos que consagra valores universalmente desejáveis:

[...] a construção de relações mais justas, solidárias e democráticas, que respeitem as diferenças, físicas e psíquicas, ideológicas, culturais e socioeconômicas de seus membros, não passa pelo “resgate” de valores passados tradicionais. [...] Outrossim, ela passa necessariamente pela incorporação, nas práticas cotidianas, de princípios e valores já conhecidos mas que nunca foram de fato consolidados por nenhuma cultura, como os que foram consagrados em 1948 na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ARAÚJO; AQUINO, 2001, p.11).

Todavia, é importante perceber que outras situações de violência também impactam e estão presentes no interior das escolas, como a desigualdade de oportunidades de aprender e as relações desiguais de gênero, de etnia e de classe social.

Para autores como Candau, Lucinda e Nascimento (1999) e, também, Guimarães (1998), as situações acima citadas também podem ser encontrados nas explicações propostas para muitos dos casos de violência praticada nas escolas.

Espera-se que a escola, como local de aprendizagem, não só de conhecimentos disciplinares (Português, Matemática, Ciências, entre outras disciplinas obrigatórias do currículo escolar), mas também de valores, incluindo a vivência e experiência do valor da dignidade humana, comprometa-se a desenvolver a Educação em Direitos Humanos.

Entretanto, a Educação em Direitos Humanos ganhou maior visibilidade, apenas em 1993, a partir da II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos convocada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e que foi realizada em Viena. Essa conferência foi considerada um marco para os direitos humanos, pois buscou meios para efetivá-los nas comunidades internacionais, afirmando que são universais, inalienáveis, invioláveis, iguais e indivisíveis.

¹⁴ Reportagem: Aluno que brigou com professora será transferido de escola; família diz que processará docente. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/09/24/aluno-que-trocou-agressoes-com-professora-sera-transferido-de-escola-particular-de-santos.htm>>. acesso em: 01.out.2012.

Sendo assim, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena, 1993) apresentou os desafios fundamentais para a Educação em Direitos Humanos: universalização, interligação, diversificação e especificação. A Educação em Direitos Humanos consagra-se como tema global e passa a existir a tarefa indispensável de defesa, de respeito, de promoção e de valorização desses direitos.

No Brasil, os resultados da Conferência de Viena se refletiram na definição, em 1995, da década da Educação em Direitos Humanos, em que o Governo Federal, para mostrar o seu compromisso com os direitos humanos, criou, em 2003, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e passou a elaborar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em 2006 e, posteriormente, criou o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH).

A criação do Plano (2006) e do Programa (2010) evidenciou o compromisso do Governo brasileiro em promover e consolidar uma Educação em Direitos Humanos orientada pela afirmação do respeito ao outro e pela busca permanente da paz, que, segundo o Programa (BRASIL, 2010 p.15) significa ter “seus fundamentos na justiça, na igualdade e na liberdade”.

Nesse contexto, identifiquei a necessidade de aprofundar as reflexões sobre Educação em e para os Direitos Humanos no cotidiano escolar. Além disso, o desejo de desenvolver um Projeto sobre Educação em Direitos Humanos foi fortalecido, a partir da reflexão sobre dois fatos importantes e antagônicos, ocorridos em 2010. O primeiro, trata-se do lançamento do filme *Tropa de Elite 2*¹⁵, dirigido por José Padilha, como continuidade do filme *tropa de Elite 1*. Esse filme traz para as telas do cinema brasileiro novamente o capitão Nascimento, policial do BOPE (Batalhão de Operações Especiais), personagem do filme *Tropa de Elite 1*, e acrescenta um novo personagem, o professor Diogo Fraga, inspirado no Deputado Estadual Marcelo Freixo, que faz a defesa dos direitos humanos, ao longo da trama. No entanto, a narrativa do filme reforça a imagem de setores da sociedade, que veem os movimentos de direitos humanos como movimentos de proteção dos cidadãos envolvidos com a criminalidade e, assim, esses defensores dos direitos humanos são taxados de “defensores de bandidos”, dificultando a Educação em Direitos Humanos.

¹²ELITE Tropa 2. Direção: José Padilha. Brasil: Brasil, Globo Filmes, 2010. 1 filme (115min), son., color. Esse filme aborda o tema direitos humanos, a segurança pública e as relações entre criminalidade e poder público constituído, as relações de poder e de tensões sociais que emergem na cidade do Rio de Janeiro, convulsionada pelo caos e pela violência.

No contexto escolar, o filme *Tropa de Elite 2* foi amplamente divulgado. Na cidade do Rio de Janeiro, local onde a trama é narrada, a Secretária de Educação criou um caderno pedagógico¹⁶, orientando os professores sobre como trabalhar com o filme em sala de aula. Na cartilha, há um Capítulo sobre Direitos Humanos, apresentando o contexto histórico da criação da Declaração dos Direitos Humanos, a concepção de direitos humanos alicerçada no respeito à dignidade humana, o debate sobre direitos humanos no filme, direitos humanos no Brasil e a relação entre Direitos Humanos e as Metas do Milênio¹⁷ e sugestões de atividades para os alunos. Assim, o filme *Tropa de Elite* teve uma grande repercussão nacional e permitiu maior reflexão sobre os Direitos Humanos e, consequentemente, sobre a Educação em Direitos Humanos.

O segundo fato em questão, ocorreu ainda no mesmo ano, durante o Governo Lula, foi a aprovação da terceira versão do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH-3), em 2010. O PNDH-3 é uma atualização dos programas anteriores (PNDH-I e PNDH-II); trata-se de um instrumento na consolidação de orientações favoráveis a uma cultura de promoção e de proteção dos direitos humanos. São 521 ações programáticas, em torno de seis eixos orientadores: (1) Interação democrática entre Estado e sociedade civil, (2) desenvolvimento e direitos humanos, (3) universalização de direitos em um contexto de desigualdades, (4) segurança pública, acesso à justiça e combate à violência, (5) Educação e cultura em direitos humanos e (6) direito à memória e à verdade.

O PNDH-3 reconhece o papel das instituições de Educação formal e informal na criação de uma cultura pautada pelos direitos humanos. Uma Educação pautada nos Direitos Humanos consagra uma cultura de respeito à dignidade humana, o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de solidariedade e, principalmente, a percepção das consequências pessoais e sociais de cada escolha.

Assim, as reflexões sobre os fatos mencionados fortaleceram o meu interesse de investigar, em plena vigência do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), da terceira versão do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH-3) e frente a dados alarmantes sobre a presença de diferentes tipos de violência no

¹⁶ Cinema para todos pede para entrar: *Tropa de Elite 2*- o inimigo agora é outro. Caderno Pedagógico. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/caderno_tropafinal.pdf>. Acesso em: 01.out.2012.

¹⁷ As Metas do Milênio são uma série de oito compromissos aprovados entre líderes de 191 países membros das Nações Unidas, na maior reunião de dirigentes nacionais de todos os tempos, a Cúpula do Milênio, realizada em Nova York em setembro de 2000. <<http://www.objetivosdomilenio.org.br/>>. Acesso em: 01.out.2012.

cotidiano das instituições públicas de ensino, se essas instituições desenvolvem uma Educação em Direitos Humanos voltada para a aplicabilidade de ações previstas nesses documentos.

Dessa forma, temos as seguintes questões de pesquisa que norteiam este trabalho:

- 1º Instituições de Ensino Fundamental desenvolvem Educação em Direitos Humanos?
- 2º Essas instituições aplicam as ações educacionais previstas no Plano e no Programa?
- 3º Quais são as noções¹⁸ dos profissionais da Educação e dos discentes, participantes da pesquisa, sobre direitos humanos e Educação em Direitos Humanos?

Nessa perspectiva, esta investigação tem como objetivo geral refletir sobre Educação em Direitos Humanos e Educação escolar.

Como objetivos especificamos e delimitamos:

- Verificar em que momento a Educação em Direitos Humanos pode ser observada na Educação escolar e como é abordada em uma escola Estadual de Ensino Fundamental.
- Identificar se existe uma relação entre o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH-3) e a Educação escolar da escola pesquisada.
- Refletir sobre os significados da Educação em Direitos Humanos em uma escola Estadual de Ensino Fundamental.
- Verificar a aplicabilidade de ações previstas no PNEDH-3 na Educação escolar da Escola Estadual pesquisada.
- Identificar e analisar as noções sobre direitos humanos presentes nas falas dos profissionais da Educação e dos discentes da escola investigada.

Para apresentar os resultados desta investigação, elaboramos o presente texto, que está organizado em quatro capítulos e uma consideração final. No primeiro Capítulo, abordamos os caminhos metodológicos escolhidos para a construção desta dissertação e apresentamos os sujeitos participantes da pesquisa. No segundo Capítulo, apresentamos a compreensão da noção de direitos humanos, contextualizando sua origem e desenvolvimento, ao longo da História, ancorados na base teórica escolhida para fundamentar a pesquisa. No terceiro Capítulo são expostos resultados da reflexão sobre direitos humanos e Educação em Direitos

¹⁸ Neste trabalho optamos em utilizar a palavra “noção” que significa, segundo o dicionário Aurélio, “conhecimento, ideia que se tem de uma coisa. Conhecimento elementar”.

Humanos, retomando situações de violações desses direitos e processos de resistências, que colaboraram para avanços conceituais e proposições de normativas e examinando Planos e Programas, relativos à Educação em Direitos Humanos, no Brasil. No quarto Capítulo, apresentamos e analisamos os depoimentos dos docentes, discentes, supervisora, vice-diretora, secretária escolar, cantineira, porteira e bibliotecária sobre suas noções e experiências em Direitos Humanos e na Educação em Direitos Humanos. Essas análises são articuladas com os resultados do exame das observações realizadas e dos documentos, com a finalidade de refletirmos sobre as questões investigativas deste trabalho.

E, por fim, com a finalidade de oferecermos uma reflexão global sobre as questões investigadas, apresentamos as considerações ou as confirmações permitidas por esta pesquisa, retomando os pontos que se mostraram recorrentes, ao longo do estudo e que permitem formular proposições para fomentar Educação em Direitos Humanos, nas instituições de ensino básico.

CAPÍTULO 1

OS CAMINHOS DA PESQUISA

A metodologia é o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade e a pesquisa é a indagação e a construção da realidade (MINAYO, 2002, p. 9).

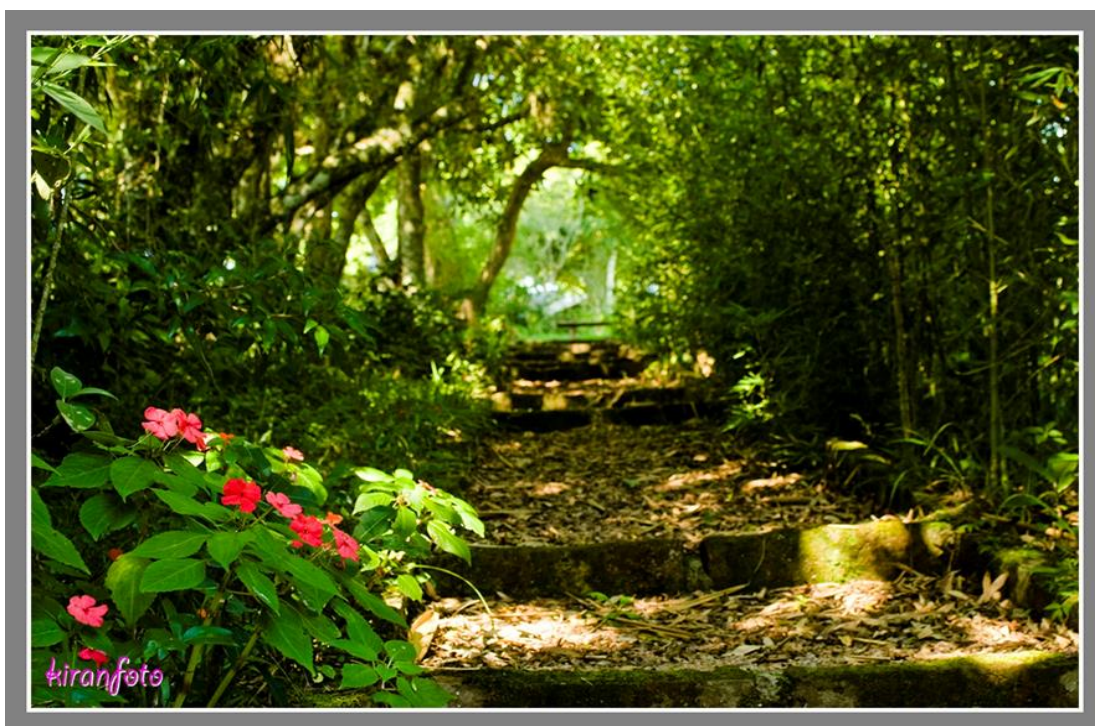


FIGURA 2 TRILHA. 2012. 1fotografia, peb, 12 cm por 8 cm¹⁹

Os caminhos da pesquisa são árduos. Não é fácil a tarefa de conciliar o caminho do pensamento e da prática, como citado por Minayo (2002), com o desenvolvimento da pesquisa e a construção da realidade investigada.

Durante o percurso da pesquisa, temos a sensação de participarmos de uma trilha ecológica cheia de obstáculos, que nos propiciam uma experiência e uma interpretação do

¹⁹ Fonte da figura 2: <http://sitioterrazen.com.br/categorias/estrutura/>.

ambiente explorado e, ao final, a recompensa de nos termos aventurado em um cenário fascinante.

Neste Capítulo, apresentamos a trilha de nossa pesquisa, destacando como ocorreu a preparação da pesquisa, a escolha da escola e dos sujeitos da investigação, os procedimentos selecionados para a coleta e também para a análise de informações, ou seja, as escolhas metodológicas que nos possibilitaram trilhar os caminhos de pesquisa, orientados pelos questionamentos investigativos desta dissertação:

1º Instituições de Ensino Fundamental desenvolvem Educação em Direitos Humanos?

2º Essas instituições aplicam as ações educacionais previstas no Plano e no Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos?

3º Quais são as noções dos profissionais da Educação e dos discentes, participantes da pesquisa, sobre direitos humanos e Educação em Direitos Humanos?

A opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa, pois entendemos como os autores Denzin e Lincoln (2006), que esse tipo de pesquisa não privilegia nenhuma prática metodológica em relação a outra, mas constitui um conjunto de atividades interpretativas e tudo tem potencial para se tornar uma pista que nos permita compreender o nosso objeto de estudo, ainda mais quando a pesquisas se desenvolvem no ambiente escolar.

Todas as situações encontradas no contexto da escola são importantes e merece atenção mesmo as mais simples, estas poderão ser esclarecedoras contribuindo para a análise, isso porque no paradigma qualitativo existem múltiplas realidades e não uma única (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 49).

O desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa requer um corte temporal e espacial de um determinado fenômeno; exemplificando, nossa pesquisa foi desenvolvida em um período de cinco meses em uma escola pública, onde buscamos mapear, descrever e analisar as noções e as práticas sobre direitos humanos e Educação em Direitos Humanos dos participantes.

Segundo Godoy (1995, p.62), “as principais características de uma pesquisa qualitativa é considerar o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave”. Além disso, esse tipo de pesquisa possui caráter descritivo e a análise dos dados deve ser realizada de forma intuitiva e indutiva pelo pesquisador.

Nesse sentido, buscamos trabalhar com a interpretação dos dados obtidos por intermédio dos questionários, das observações feitas na escola pesquisada, assim como dos

documentos analisados e das referências bibliográficas, escolhidas para compor esta dissertação. Portanto, esta pesquisa reflete uma tentativa de assegurar uma interpretação em profundidade do nosso objeto de estudo.

Entendemos, ainda, que a pesquisa qualitativa seja uma opção metodológica que nos possibilita trabalhar com dados e questões subjetivas, além de crenças, valores, opiniões, fenômenos, hábitos relacionados ao cotidiano dos sujeitos pesquisados, como nos explica Minayo (2004):

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2004, p. 21-22).

A escolha do objeto de estudo é uma opção que invoca nossa prática com o tema seja, participando de cursos, lecionando e escrevendo sobre essa temática, como já mencionado anteriormente, e retrata questões particulares da concepção de direitos humanos extraída de autores estudiosos desse assunto, como Bobbio (2004), Comparato (2003), Piovesan (2012) e Sarlet (2005).

Nessa perspectiva, coletamos dados por um período de cinco meses, de março a julho de 2012, por meio de questionários e de observações realizadas durante a entrada de professores e discentes na escola²⁰, as aulas ministradas pelos professores das disciplinas de História, Ciências e Educação Física para os alunos de uma turma do 6º ano, as atividades de supervisão e o recreio. Esses dados foram obtidos com a presença direta da pesquisadora, que participou do cotidiano escolar de vários sujeitos envolvidos na pesquisa, de docentes, de discentes, da supervisora, da vice-diretora, da secretária escolar, da cantineira, da porteira e da bibliotecária, procurando “os significados” e “as significações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986) que os sujeitos dão para as coisas, especialmente, para a prática em direitos humanos e para a Educação em Direitos Humanos.

Ao escolhermos pesquisar na escola, cabe destacar que, segundo Esteban (2003), a investigação no cotidiano escolar nos conduz por um terreno movediço. Leva os sujeitos envolvidos na pesquisa a estar à *deriva*. Para essa autora, esse estado significa seguir uma

20 Escola pública de ensino básico, cujo nome fictício será Escola Pública Flores.

direção possível no âmbito das interações efetivamente realizadas e, ainda, compreender o processo por meio do qual os sujeitos vão sendo singularmente marcados em processos coletivos e neles também vão deixando suas marcas singulares.

Todavia, seja onde for, pesquisar é um processo que nos ajuda a refletir sobre um novo olhar para o mundo e instigar esse olhar, que deve ser curioso, indagador e criativo, pois

É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (MINAYO, 2004, p. 23).

Os critérios de escolha da Escola Pública Flores decorreram, primeiro, por se tratar de uma escola pública, localizada em um bairro com altos índices de violência, sendo recorrentes em telejornais e jornais da cidade notícias envolvendo a ocorrência de violência e de criminalidade. Nesse sentido, tais índices sugerem a existência de desrespeito e de violação dos direitos humanos dos moradores dessa localidade, o que impacta a realidade vivida pelos participantes dessa pesquisa e fortalece a necessidade de investigar e de desenvolver a Educação em Direitos Humanos no ambiente escolar. Outro motivo que também contribuiu para a escolha dessa escola foi a presença do Projeto criado pelo Estado de Minas Gerais “Acelerar para vencer”, mas usualmente conhecido como P.A.V. O referido Projeto de Aceleração da Aprendizagem é destinado aos alunos do Ensino Fundamental, com distorção idade/ano de escolaridade de pelo menos dois anos, que poderão constituir grupos diferenciados de atendimento, conforme o nível de alfabetização e a etapa do Ensino Fundamental que frequentam. Uma parcela significativa de professores leciona ou lecionaram nesse Projeto e eles se queixam da recorrente presença do desrespeito aos direitos humanos.

Essa informação corroborou para a reflexão acerca da aplicabilidade de ações previstas no PNEDH-3 na Educação escolar da Escola Pública Flores, pois o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (2010) prevê como uma das suas ações programáticas a promoção de “ações educativas para erradicação da violência na escola” (Brasil, 2010, p. 94), assim como “programas de prevenção à violência nas escolas, com destaque para as práticas de *bullying*²¹” (BRASIL, 2010, p. 95).

Assim, questionamo-nos se essa violência não estaria relacionada também à ausência da Educação em Direitos Humanos que parte do pressuposto do conhecimento da noção de

²¹ O PNDH-3 conceitua *bullying* como “atitudes agressivas, intencionais, repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder” (BRASIL, 2010, p. 95).

dignidade que sugere a garantia de liberdade e de autonomia do sujeito e tem como características fundamentais:

a) a dignidade da pessoa humana reporta-se a todas e cada uma das pessoas e é a dignidade da pessoa individual e concreta; b) cada pessoa vive em relação comunitária, mas a dignidade que possui é dela mesma, e não da situação em si; c) o primado da pessoa é o do ser, não o do ter; a liberdade prevalece sobre a propriedade; d) a proteção da dignidade das pessoas está para além da cidadania [...] e postula uma visão universalista da atribuição de direitos; e) a dignidade da pessoa pressupõe a autonomia vital da pessoa, a sua autodeterminação relativamente ao Estado, às demais entidades públicas e às outras pessoas (MIRANDA, 1991, p. 169).

Nessa perspectiva, o preconceito e a discriminação de mulheres, de negros, de índios, de homossexuais, de portadores de necessidade especiais e de tantos outros excluídos mostram a falta de compreensão da noção da dignidade humana que nos impõe a obrigação de considerar o Outro, de respeitá-lo em qualquer dimensão humana e em qualquer lugar que ele esteja evitando assim qualquer tipo de desrespeito e atitude violenta seja ela física ou moral.

Assim, escolhemos uma turma do sexto ano²², pelo fato de a maioria dos professores que lecionam nesse ano de ensino também trabalham ou já trabalharam com a turma do P.A.V. , lidando com as queixas sobre violência praticada ou sofrida, no âmbito da Escola Pública Flores. Outro motivo da escolha dessa sala deve-se também aos depoimentos dos referidos professores, quanto ao grande número de ocorrências relacionadas a atitudes de violência física e verbal praticadas por esses alunos contra os seus colegas de sala e até mesmo contra os seus professores, o que também foi confirmado pelos relatórios da supervisora desse ano de ensino.

²² A intenção inicial era desenvolver a pesquisa com os alunos e com os professores da turma do P.A.V., para investigar as queixas de alguns docentes desse Projeto que afirmaram conviver com alunos que tinham cotidianamente atitudes violentas entre si e até mesmo com os professores como já mencionamos anteriormente. No entanto, ao iniciarmos a coleta de dados na Escola Pública Flores, surgiram imprevistos que impediram a realização da pesquisa com essa turma. O primeiro referia-se à falta de professores para completar o quadro de docentes dessa turma. O outro fator foi a incerteza sobre a continuidade do programa no ano de 2012. Esses fatores cooperaram para o atraso no início do ano letivo dessa turma, dificultando a coleta de dados e a garantia de direitos educacionais.

Estabelecidos os critérios de escolha para a decisão da escola e da turma a ser investigada, procuramos a direção da Escola Pública Flores a fim de solicitar o consentimento para a realização da pesquisa. Obtivemos a plena aceitação da diretora, da vice-diretora, da supervisora, dos professores e dos discentes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Menor- TCLE (modelo presente no anexo 7), facilitando a nossa entrada na escola, conseqüentemente, o desenvolvimento da pesquisa.

Para a coleta de dados, foi prevista a realização de observações realizadas durante a entrada de professores e de discentes na escola, das aulas ministradas pelos professores das disciplinas de História, Ciências e Educação Física em uma turma do 6º ano do período da tarde, das atividades de supervisão e do recreio e, ainda, aplicações dos questionários. Concordaram em participar da aplicação dos questionários todos os docentes, que correspondiam no total de sete professores(as) das disciplinas de Matemática, Português, História, Ciência, Geografia, Educação Física e Ensino Religioso. Já em relação às observações em sala de aula, apenas três professores(as) autorizaram a entrada em sala de aula. Esses professores lecionavam Ciências, Educação Física e História.

Os alunos da turma do sexto ano, em número de 26 alunos, também foram procurados um a um, com a ajuda da supervisora, e explicamos sobre o desenvolvimento da pesquisa. Nesse encontro individual, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que deveria ser repassado aos seus pais para leitura e conseqüente assinatura, concordando em deixar seu filho participar da pesquisa; foi informado que só depois de entregue o referido termo é que faríamos a coleta de dados.

Para realização dessa pesquisa, contamos com uma amostragem não probabilística²³ de treze profissionais da Educação (sete docentes, uma supervisora, uma bibliotecária, uma vice-diretora, uma secretária escolar, uma cantineira e uma porteira), que trabalham na Escola Pública Flores, no turno da tarde.

²³ Segundo Mattar (1994, p. 132) a amostragem não probabilística é aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende, ao menos em parte, do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo.

1.1 A observação como fonte de dados

As observações de campo são uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em Educação, demandam mais tempo e permitem a interação entre o pesquisador e os atores sociais no campo investigado. Além disso,

A observação, como técnica científica, pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados (VIANNA, 2007, p. 14).

As observações realizadas na Escola Pública Flores foram feitas em um período de cinco meses, de março a julho de 2012, no turno da tarde, com horário de início das aulas, às 13 horas e término às 17h30min., todos os dias da semana. Os espaços observados foram: entrada de professores e discentes no início das aulas, as aulas ministradas pelos professores da disciplina de História, Ciências e Educação Física, a sala da supervisão e o pátio escolar durante o intervalo dos discentes. Todas as observações foram anotadas e numeradas em um caderno de anotações, segundo os dias de visita à referida escola.

Por meio das observações, podemos:

[...] chegar mais perto da “perspectiva dos sujeitos”. Na medida em que o observador acompanha in loco a vivência, as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

Nessa perspectiva, buscou-se, também, com as observações feitas em sala de aula, nos intervalos e nos demais ambientes da escola, perceber como esses alunos compreendem os Direitos Humanos.

Além dos alunos de uma turma do sexto ano na Escola Pública Flores, outros sujeitos que compõem esse ambiente escolar foram também observados (professores, supervisores, vice-diretora, cantineira, secretária escolar, bibliotecária e porteira), na perspectiva de levantar dados que sinalizassem a concepção dos mesmos sobre Educação em Direitos Humanos, respeito e desrespeito aos direitos humanos, práticas pedagógicas e direitos humanos, relações entre profissionais da Educação e alunos, alunos e direitos humanos, aplicabilidade de ações previstas no PNDH-3, com vistas a refletir sobre o problema de pesquisa.

Ainda sobre a observação, faz-se necessário mencionar que, ao longo do processo de pesquisa, ela foi se configurando como uma observação participante, que foi definida por

Bogdan e Taylor (1994) como uma investigação caracterizada por interações sociais intensas entre investigador e sujeitos, no meio deles, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada.

Em vários momentos, ao observarmos a sala de aula dos alunos do sexto ano, fomos convocadas pelos professores a interagir com os alunos e com a temática que estava sendo ministrada, em especial, durante as aulas do professor de História, quando fomos convidadas a expor sobre o tema Direitos Humanos.

Dessa forma, no decorrer da pesquisa, como pesquisadora, encontrávamo-nos inserida no interior do grupo que observava em sala de aula e passamos a tomar parte dele, interagindo com os alunos e com os professores. Sobre essa forma de observação participante Serva e Jaime Junior explicam:

É uma situação de pesquisa onde observador e observado encontram-se face a face, e onde o processo de coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados, que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem em dado projeto de estudos (SERVA; JAIME JÚNIOR, 1995, p. 67).

Corroborando com essa afirmação, procuramos interagir com os sujeitos da pesquisa para recolher e registrar, a partir das observações, fatos, palavras e atitudes que captassem os dados que almejávamos identificar, nessa trilha da pesquisa, com vistas a responder às nossas indagações.

1.2 Análise documental

A investigação contou com uma técnica também importante para a pesquisa qualitativa, a análise documental. Os documentos analisados foram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) e o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos-3 - PNEDH-3 (2010), com a finalidade de identificar e analisar as noções e ações de Educação em Direitos Humanos previstos nesses documentos e as formulações sobre formação docente em direitos humanos para compor a narrativa sobre Educação em Direitos Humanos.

Sobre a análise documental, Calado e Ferreira consideram que:

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação (CALADO; FERREIRA, 2004, p. 3).

O Plano (2006) e Programa (2010) são documentos importantíssimos para a história da Educação em Direitos Humanos no Brasil, por se tratar de iniciativas tomadas pelo nosso Governo Federal para efetivação de processos educativos capazes de responder à tarefa de construir uma cultura de paz, por meio da Educação em Direitos Humanos, exigência dos documentos da Conferencia de Viena, de 1993²⁴.

Nesse sentido, o Plano (2006) e o Programa (2010) refletem os avanços do Governo brasileiro na perspectiva de garantir uma Educação fundamentada nos princípios dos direitos humanos e, por isso, tornaram-se documentos²⁵ para a obtenção de respostas que ajudassem a cumprir os objetivos desta pesquisa. Além disso, as informações contidas nesses documentos, especialmente sobre noções e ações em Educação em Direitos Humanos e formação docente em direitos humanos, foram valorizadas não só para a construção das perguntas problematizadoras, mas estiveram presentes em todo o processo da pesquisa, inclusive na construção dos questionários que foram aplicados.

Para o exame do Plano e do Programa em Direitos Humanos, foram utilizados procedimentos da Análise de Conteúdo, uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, que conduz a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura comum:

Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2010, p. 42).

A Análise de Conteúdo, embora apresente diversas formas, compreende três fases fundamentais, que são: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Seguindo essa composição, na pré-análise, organizarmos um exame inicial dos documentos, e

²⁴ A Conferência de Viena de 1993 será abordada no capítulo 3 deste trabalho.

²⁵ Ver anexo 8, cd contendo na íntegra o Plano (2006) e o Programa (2010).

por meio de uma leitura “flutuante” que, segundo Bardin (2010, p. 44), “é a leitura que possibilita criar hipóteses ou questões norteadoras, em função de teorias conhecidas”.

Partindo desse pressuposto, iniciamos a leitura “flutuante” do Plano e do Programa e criamos dois eixos de análise norteadores em função de termos e de palavras que apareceram recorrentemente nessa leitura inicial: (1º) noções de direitos humanos e de Educação em Direitos Humanos; (2º) formação docente em direitos humanos.

A partir desses dois eixos, começamos o segundo momento da Análise de Conteúdo, a exploração do material. Nessa fase, é preciso codificar, classificar e categorizar os achados dentro do Plano e do Programa. Durante essa tarefa, foi possível criar outros eixos de análise, tais como Educação escolar e direitos humanos e ações em direitos humanos, construídos por meio de agrupamentos de palavras e termos que se repetiam ao longo dos textos dos documentos analisados.

Avançando no processo, chegamos à terceira fase, o tratamento dos resultados. Esses resultados foram articulados com os dados dos questionários e das observações, com objetivo de esclarecer as questões norteadoras desta pesquisa.

1.3 O questionário

O questionário constitui um instrumento de pesquisa que segue um ordenamento de perguntas referentes ao tema investigado. Este instrumento foi aplicado aos professores, supervisores, vice-diretora, cantineira, secretária escolar, bibliotecária e porteira da escola (anexo 4). Estava dividido em três partes: Dados de identificação; Formação acadêmica e atuação profissional; Direitos Humanos, escola e Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Assim, optamos por compor esse questionário com perguntas abertas e fechadas. A maioria das questões continha fragmentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos²⁶, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e também do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, a fim de perceber qual era a compreensão dos participantes da pesquisa em relação à noção de direitos humanos e da Educação em Direitos Humanos

²⁶ Colocamos no questionário fragmentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos para identificarmos o conhecimento que os participantes da pesquisa tinham desse documento e do significado da expressão direitos humanos.

presentes nesses documentos. Dessa forma, a intenção era a de identificar se os sujeitos participantes da pesquisa, durante sua formação acadêmica ou continuada, estudaram a temática Direitos Humanos, sua compreensão do que seriam os direitos humanos, sua importância no ambiente escolar e qual a relação desse tema com as práticas desses sujeitos no cotidiano escolar.

A aplicação dos questionários com os professores e com os demais funcionários da escola foi realizada em diversos ambientes: sala de aula, sala dos professores, sala da supervisão e da secretária, na biblioteca e na cozinha da Escola Pública Flores.

Devido à queixa da maioria dos participantes da pesquisa sobre a falta de tempo, sobre a necessidade de utilizar seu tempo na escola para cumprir as atividades no ambiente escolar, e, na tentativa de evitar alguns problemas de coleta de dados tais como dificuldades de entendimento com as respostas ao questionário - letra ilegível, erro de redação - e a não entrega dos questionários, optamos por ler as perguntas junto com os participantes da pesquisa, escrever suas respostas e gravar as perguntas e respostas, para posterior análise.

O questionário dos alunos (anexo 5) possuía dezoito questões que alternavam questões fechadas com opção de sim ou não e questões abertas, abordando os seguintes aspectos: dados de identificação, noção de direitos humanos, práticas escolares em direitos humanos, desrespeito aos direitos humanos. Foi incluída, também, nesse questionário, uma “tirinha”²⁷ do Ziraldo (anexo 5) relacionada à temática dos Direitos Humanos, solicitando aos alunos que a comentassem.

Vale destacar que essa tirinha faz parte da Cartilha para o público infanto-juvenil, “Os Direitos Humanos”, feita por Ziraldo²⁸. Essa cartilha tem 32 páginas ilustradas em cores e como personagem principal o Menino Maluquinho, que tenta explicar ao leitor os 30 artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos em uma linguagem simples e direta.

O questionário foi aplicado aos 26 dos 35 alunos que compõem a turma do sexto ano; optamos também por aplicá-lo lendo as perguntas para os alunos, obtendo assim suas respostas oralmente. Esse processo também foi gravado e, depois, as respostas foram transcritas. A aplicação do questionário aos alunos ocorreu na sala da supervisora em um ambiente tranquilo, onde os alunos iam sendo chamados um a um, e respondiam ao

²⁷ Tirinha (em inglês *comic strips*) é o nome popular dado a publicações de quadrinhos em jornais e em revistas, geralmente compostas de dois ou três quadrinhos e com conteúdo humorístico.

²⁸ Artista gráfico e cartunista nascido em 24 de outubro de 1932 em Caratinga, Minas Gerais; seu nome veio da combinação dos nomes de sua mãe, Zizinha, com o de seu pai, Geraldo.

questionário, sem pressa, respeitando o tempo de compreensão de cada um sobre as questões levantas e sobre a tirinha apresentada.

Depois de transcrever e ouvir por várias vezes as respostas que foram dadas na aplicação do questionário o material coletado foi analisado e buscou-se perceber qual a noção de Direitos Humanos que os profissionais da Educação e os alunos têm; o conhecimento dos profissionais da Educação sobre o Plano e o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos; se, em algum momento, essa temática aparece no ambiente escolar e as ações que eles promovem sobre Direitos Humanos em sala de aula ou em outros ambientes da escola.

Em relação aos alunos, além do significado que a expressão Direitos Humanos tinha para eles, buscou-se identificar se conseguiam perceber nas ações dos professores a Educação em Direitos Humanos e a importância da temática para o convívio social sem violência dentro e fora da sala de aula.

1.4 O trabalho com o material coletado

Todos os dados coletados, por meio dos questionários, observações e análise documental, foram analisados e entrecruzados, buscando responder às perguntas referentes aos objetivos da pesquisa à luz dos referenciais teóricos escolhidos. Cabe enfatizar que, à medida que as observações, a análise documental e a aplicação dos questionários foram sendo realizadas, estabelecemos procedimentos de análise; procedimentos estes descritos de forma sucinta a seguir:

1. Leitura e análise cuidadosa do Plano (2006) e do Programa (2010).
2. Leitura dos registros das observações feitas durante a entrada de professores e discentes no início das aulas, durante as aulas ministradas pelos professores das disciplinas de História, Português e Ciências, na sala da supervisão e no pátio escolar, assim como dos dados coletados pela aplicação dos questionários. Durante a leitura, anotamos questões que iam surgindo e despertando nossa atenção relacionadas com o tema da pesquisa.
3. Releitura, análise e triangulação dos dados obtidos por meio da análise do Plano (2006) e do Programa (2010), das observações feitas e da aplicação dos questionários.
4. Construção de textos provisórios a partir dos dados coletados.

5. A leitura articulada desses diferentes registros gerou outras leituras integrais das observações, dos questionários aplicados e dos documentos. Desse modo, considerando as questões centrais que orientam a pesquisa, quais sejam: instituições de Ensino Fundamental desenvolvem Educação em Direitos Humanos? - essas instituições aplicam as ações educacionais previstas no Plano e no Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos? - quais são as ideias dos profissionais da Educação e dos discentes, participantes da pesquisa, sobre direitos humanos e Educação em Direitos Humanos? - estabelecemos quatro eixos temáticos, orientadores da análise:

1. Noções de Direitos Humanos e de Educação em Direitos Humanos.
2. Educação Escolar e Educação em Direitos Humanos.
3. Formação de professores em Direitos Humanos.
4. Ações em Direitos Humanos.

1.5 Os participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa treze profissionais da Educação, sendo, sete docentes, uma supervisora, uma secretária escolar, uma bibliotecária, a vice-diretora, a cantineira e a porteira.

Além dos profissionais da Educação, participaram desta pesquisa os discentes que compunham uma turma do sexto ano, com 35 alunos. No entanto, foi possível contar com a amostragem dos dados de 26 alunos, pois durante o processo de aplicação do questionário preparado para os discentes, nove alunos faltaram. Esses alunos tinham uma faixa etária de dez a treze anos de idade, sendo dezessete meninas e nove meninos.

Os dados coletados nos mostraram que a maioria dos discentes é do bairro onde está localizada a Escola, para a qual vão a pé ou de bicicleta; são alunos de baixa renda²⁹

²⁹ Não existe um consenso em relação a definição do conceito de “baixa renda”. No entanto, para Prahalad (2005, p. 119) utiliza como critério de baixa renda no Brasil a população que pertence às classes C, D e E, e que possui uma renda familiar mensal de até 10 salários mínimos.

provenientes das classes populares³⁰. Dos 26 discentes pesquisados, quatorze afirmaram que seu pai trabalhava como pedreiro, e oito que sua mãe trabalhava como doméstica. Outras profissões mencionadas para os pais dos alunos foram vendedor, caminhoneiro e entregador. Já para as mães, apenas vendedora.

Com a delimitação da escola, da turma, dos sujeitos a serem pesquisados e aceitação dos mesmos em participar da pesquisa, partimos para o desenvolvimento desta investigação, recorrendo às observações, às aplicações dos questionários e à análise de documentos.

Dessa maneira e considerando essa linha geral de análise, para apoiar a continuidade da exposição sobre a nossa caminhada, no próximo Capítulo, expomos a compreensão da noção de direitos humanos, contextualizando sua origem e desenvolvimento ao longo da História, com base nos referenciais teóricos escolhidos.

³⁰ Segundo WANDERLEI, (2010, p. 41) as classes populares: “englobam uma maioria de oprimidos, marginalizados, discriminados, e, mais proximamente excluídos [...] os privados dos bens necessários a uma vida digna; aqueles cujas opressões são dadas pela discriminação racial, étnica e sexual; os migrantes estrangeiros; os marginalizados (desempregados, subempregados, trabalhadores da economia submersa, miseráveis englobando mendigos, menores abandonados, prostitutas dentre outros); os explorados (operários e lavradores); a franja inferior do setor de serviço (pequenos funcionários, professores primários e pequenos comerciantes dentre outros”).

CAPÍTULO 2

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS E SUA CONCEPÇÃO MODERNA

Do ponto de vista teórico, sempre defendi – e continuo a defender fortalecido por novos argumentos – que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos (BOBBIO, 2004, p. 25).



FIGURA 3 PORTINARI, Cândido. **Guerra e Paz**. 1956. Dois painéis, papel, color. , 14m x 10m. Projeto Portinari³¹.

Concordamos com a ideia do autor Bobbio (2004), de que os direitos humanos são uma construção histórica resultante de lutas múltiplas de vários povos e sociedades. E, portanto, para compreendermos a noção moderna e usualmente utilizada para designar o que

³¹ Fonte: <http://www.guerraepaz.org.br/#/home>.

são direitos humanos, faz-se necessário um resgate histórico desse conceito com vistas a refletir sobre a sua origem e o seu desenvolvimento.

Todavia, a tarefa de traçar essa contextualização histórica é um desafio: primeiro, porque a História da Humanidade não é linear, tampouco padronizada; a História dos Direitos Humanos assumiu e assume vários âmbitos em diversas partes do mundo; segundo, porque existem divergências entre os estudiosos desse assunto sobre o marco inicial dos direitos humanos, ou seja, em que momento específico da História houve o seu início. O que temos historicamente são apontamentos sobre como os homens e as mulheres passaram a pensar e vivenciar os direitos humanos.

Contudo, procuramos evidenciar e analisar, neste Capítulo, os fatos históricos que são consensuais para os renomados autores dessa temática, como Bobbio (2004), Bonavides (1998), Comparato (2003), Herkenhoff (1994) e Piovesan (2012) sobre a construção dos Direitos Humanos, ao longo da História da Humanidade.

Para enveredarmos pelos caminhos da História dos Direitos Humanos, devemos, a princípio, estabelecer as possíveis diferenças e semelhanças entre os conceitos de direitos humanos e de direitos fundamentais que, muitas vezes, são utilizados como sinônimos. No entanto, quando falamos de direitos humanos tratamos de uma noção de âmbito internacional, já os direitos fundamentais são concepções consagradas no plano interno de cada nação.

Dessa forma, a apresentação das diferenças e das semelhanças, ao tratarmos de direitos humanos e direitos fundamentais, é estritamente necessária para não comprometermos o entendimento da evolução histórica e da concepção moderna dos direitos humanos.

2. 1 Direitos Humanos e Direitos Fundamentais

Há uma diversidade de expressões para designar os direitos humanos, tais como “direitos naturais” (MARTÍNEZ, 1999), “direitos dos homens” (CANOTILHO, 2002) e “direitos fundamentais” (BONAVIDES, 1998). Contudo, a expressão “direitos fundamentais” é a que mais aparece em diferentes obras como sinônimo para direitos humanos. Nesse sentido, faz-se necessário mostrarmos qual a relação entre direitos humanos e direitos fundamentais e quando essas expressões devem ser tratadas como tendo significações diferentes.

Podemos afirmar que tanto os direitos humanos quanto os direitos fundamentais são destinados à dignidade da pessoa humana e à sua proteção. Sobre os direitos fundamentais, Morais afirma que são:

Conjunto institucionalizado de direitos e garantias do ser humano que tem por finalidade básica o respeito e a sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal e o estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana (MORAES, 2000, p. 39).

O princípio da dignidade humana encontra-se presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH- e também nos direitos fundamentais. No artigo 1º da DUDH proclama-se que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. A partir desse pressuposto, a dignidade humana ganha uma dimensão universal. Já nos direitos fundamentais, a dignidade humana é entendida como fonte jurídica, ou seja, “possui *status* em nosso ordenamento constitucional de princípio jurídico constitucional fundamental” (COELHO, 2005, p. 62).

O princípio da dignidade humana é um elo que nos permite associar os direitos humanos aos direitos fundamentais. Essa semelhança no destinatário, ou seja, na pessoa humana para a proteção de sua dignidade, tanto dos direitos humanos como nos direitos fundamentais se difere quanto à sua positivação, segundo Sarlet:

Em que pese sejam ambos os termos (“direitos humanos” e “direitos fundamentais”) comumente utilizados como sinônimos, a explicação corriqueira e, diga-se de passagem, procedente para a distinção é de que o termo ‘direitos fundamentais’ se aplica para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão ‘direitos humanos’ guardaria relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional (internacional) (SARLET, 2005, p. 35 - 36).

Ainda sobre as distinções dos direitos humanos e direitos fundamentais, o jurista Mazzuoli mostra que:

b) Direitos fundamentais – é expressão mais afeta à proteção constitucional dos direitos dos cidadãos. Ligam-se, assim, aos aspectos ou matizes constitucionais (internos) de proteção, no sentido de já se encontrarem positivados nas Constituições contemporâneas. Tais direitos devem constar de todos os textos constitucionais, sob pena desse instrumento chamado Constituição perder totalmente o sentido de sua existência.

c) Direitos humanos – são, por sua vez, direitos inscritos (positivados) em tratados ou em costumes internacionais. Ou seja, são aqueles direitos que já ascenderam ao patamar do Direito Internacional Público (MAZZUOLI, 2008, p. 736).

Assim, quando expomos sobre direitos humanos, tratamos de um processo histórico de luta que culminou com a criação de vários documentos e de pactos internacionais para o reconhecimento e a proteção da condição humana em âmbito mundial.

Os direitos fundamentais são também resultantes de um processo histórico de luta que levou cada Estado a criar regras e princípios para o processo de positivação não só dos direitos humanos, mas de qualquer direito que vise a garantir a existência digna de toda pessoa. Nesse aspecto, há o reconhecimento da importância de proteger a dignidade humana na esfera legislativa de cada Estado.

Constatamos, assim, que a titularidade dos Direitos Humanos está relacionada à todos os seres humanos. No entanto, seu reconhecimento e proteção dependem do *status* jurídico internacional aplicado na Constituição de cada Estado. Em relação aos direitos fundamentais, a titularidade é de todos os cidadãos ligados a um determinado Estado e sua aplicabilidade encontra-se na Constituição desse Estado, por isso é limitada ao espaço e ao tempo de cada país.

Embora reconheçam diferenças entre direitos humanos e direitos fundamentais, juristas afirmam que esses conceitos não são antagônicos, mas se inter-relacionam e até mesmo se completam:

Importa, por hora, deixar aqui, devidamente consignado e esclarecido o sentido que atribuímos às expressões “direitos humanos” e “direitos fundamentais”, reconhecendo, ainda mais uma vez, que não se cuida de termos reciprocamente excludentes ou incompatíveis, mas, sim, de dimensões íntimas e cada vez mais inter-relacionadas, o que não afasta a circunstância de se cuidar de expressões reportadas a esferas distintas de positivação, cujas consequências práticas não podem ser desconsideradas (SARLET, 2005, p. 42).

Compreendemos, tal como o jurista Sarlet, que direitos humanos e direitos fundamentais são conceitos inter-relacionados, principalmente, quanto tratam do princípio da dignidade humana e esse entendimento estará presente no decorrer deste trabalho. No entanto, para conservarmos um rigor quanto à historiografia dos Direitos Humanos, estabelecemos, tendo como referencial teórico a autora Flávia Piovesan (2012), que a expressão direitos humanos deve ser usada para identificar os direitos inerentes à pessoa humana nos ordenamentos jurídicos internacionais, enquanto os direitos fundamentais devem ser

utilizados para reconhecimento de direitos previstos no ordenamento constitucional de cada nação.

A partir desse entendimento, apresentamos fatos históricos que nos permitem refletir sobre uma possível evolução e desenvolvimento da noção de direitos humanos na História da humanidade até chegarmos à sua concepção moderna.

2.2 Direitos Humanos na História da Humanidade

Alguns estudiosos remontam a origem dos apontamentos sobre direitos humanos já na Antiguidade. Como anuncia Ramos (2005, p. 88), “a afirmação histórica dos direitos humanos é marcada por sua mutação e constante renovação, desde a Antiguidade até os dias de hoje”.

Nessa linha de raciocínio, Moraes (2002) acredita que o Código de Hamurabi, datado de 1690 a.C., apresentava a primeira codificação a consagrar o rol dos direitos comuns a todos os homens, tais como a vida, a propriedade, a honra, a dignidade, a família, prevendo igualmente a supremacia das leis em relação aos governantes.

Ao relacionar a noção de Direitos Humanos a qualquer direito atribuído ao Homem, pode-se encontrar na História da Antiguidade várias sociedades que, de alguma forma, já reconheciam esses direitos, principalmente o direito à proteção da vida e, à medida que essas civilizações se transformam, levam consigo também a transformação do conceito de Direitos Humanos.

A título de exemplo, na Grécia Antiga, a pessoa humana passou a ser reconhecida como pessoa de direitos, ou seja, um cidadão, mas cabe destacar que não eram todas as classes sociais que seus membros eram consideradas cidadãos, só os homens ricos com mãe e pai gregos. Essa classe era vista como o centro de todas as coisas, de todas as questões fundamentais, inclusive era o ponto de partida e de chegada das indagações filosóficas e políticas. Nesse aspecto, surgiu a ideia do direito natural, ou seja, o homem pela sua natureza humana é dotado de direitos, “valores, princípios, obrigações e também as regras da própria natureza, que influenciam a vida do homem em sociedade” (SABADELL, 2002, p. 22).

Em virtude dessa perspectiva de Direito Natural, os gregos antigos influenciaram uma corrente de pensamento jurídico-filosófico ocidental, conhecida ainda hoje, como Jusnaturalismo, que defende a ideia de que já existe um direito pré-determinado por leis que

controla a existência humana, ou seja, “direitos que são provenientes da vontade divina, da ordem natural das coisas, do instinto social, ou mesmo da consciência e da razão do homem” (WOLKMER, 1989, p. 124).

À medida que essas e outras civilizações precisavam posicionar-se diante de guerras, conflitos, invasões e indignações a opressões sofridas, levantavam-se questões que suscitavam a noção de Direitos Humanos:

Pois bem, a compreensão da dignidade suprema da pessoa humana e de seus direitos, no curso da História, tem sido em grande parte, o fruto da dor física e do sofrimento moral. A cada grande surto de violência, os homens recuam horrorizados, à vista da ignomínia que afinal se abre claramente diante de seus olhos; e o remorso pelas torturas, as mutilações em massa, os massacres coletivos e as explorações aviltantes fazem nascer nas consciências, agora purificadas, a exigência de novas regras de uma vida mais digna para todos (COMPARATO, 2003, p. 07).

Além dessa trajetória histórica que perpassa pela Antiguidade, autores como Lafer (2001) acrescentam a essa linha do tempo de evolução dos direitos humanos a história do cristianismo: “[...] o ensinamento cristão é um dos elementos formadores da mentalidade que tornou possível o tema dos direitos humanos” (LAFER, 2001, p. 119). Nessa mesma lógica, Comparato (2003) apresenta como marco histórico dos direitos humanos, em uma concepção cristã, a coroação de Davi como rei de Israel:

A primeira manifestação de limitação do poder político deu-se no século X a. C. quando se instituiu o reino de Israel, tendo por, Rei Davi, que se proclamava um delegado de Deus, responsável pela aplicação da lei divina e não como faziam os monarcas de sua época proclamando-se ora como o próprio deus ora como um legislador que poderia dizer o que é justo e o que é injusto (COMPARATO, 2003, p. 40).

Miranda reforça tais ideias, ao afirmar que:

É com o cristianismo que todos os seres humanos, só por o serem e sem aceção de condições, são considerados pessoas dotadas de um eminente valor. Criados à imagem e semelhança de Deus, todos os homens e mulheres são chamados à salvação por meio de Jesus, que, por eles, verteu o Seu sangue. Criados à imagem e semelhança de Deus, todos têm uma liberdade irrenunciável que nenhuma sujeição política ou social pode destruir (MIRANDA, 1991, p. 17).

Esses autores defendem que a ideia de Direitos Humanos tem sua origem ligada à tradição cristã, ou seja, a pregação de Jesus Cristo, nascido no Império Romano, que deu origem ao cristianismo, cujos fiéis eram inicialmente perseguidos. Com a conversão de Constantino, em 313, a religião cristã ganhou força e, com Teodósio, foi oficializada como religião do Império, o que permitiu o surgimento da Igreja Católica.

Essa concepção afirma a existência de uma igualdade natural entre os homens, determinando a criação de uma comunidade espiritual entre os povos, o dever de ajuda e respeito mútuo, bem como o reconhecimento de que todo homem é pessoa, não distinguindo entre judeu, nem grego, macho ou fêmea, “porque todos são um em Jesus Cristo”, conforme ensinamento do apóstolo São Paulo Apóstolo registrado em sua epístola aos Gálatas (GALATAS,1993, Cap. 4, p. 28).

Sobre esse assunto, Michel Villey pondera:

O lugar comum de que os direitos humanos são um produto do cristianismo, ou do judaico-cristianismo, é onipresente na literatura cristã, tanto protestante como católica; comporta uma parte de verdade. A noção moderna dos direitos humanos tem raízes teológicas (VILLEY, 2007, p. 107).

Segundo Giordani (1996), a Antiguidade Clássica³² não serve como referencial para o marco histórico dos Direitos Humanos, pois as normas jurídicas de Roma não estabeleciam uma perfeita igualdade entre os seres humanos, ou seja, não reconheciam os direitos do ser humano como tal, pois eram comuns práticas como a escravidão, de diferenciação em direito por gênero ou classe social, o que indica a ausência da noção de direitos humanos.

Para Ferreira Filho (1998), foi na Idade Média que começaram a surgir documentos formais, ou cartas, reconhecendo direitos a determinados grupos sociais ou comunidades, em especial a Magna Carta outorgada por João Sem-Teto ou Sem-Terra³³.

Historicamente, a Magna Carta é considerada a precursora das declarações dos direitos humanos fundamentais que se foram consolidando, ao longo das Revoluções Burguesas que apresentaremos mais adiante. Essa Magna Carta surgiu na Inglaterra em 15 de junho de 1215, com o Rei João, também conhecido como João Sem-Terra, que assinou esta Carta na tentativa de amenizar a insatisfação e a hostilidade do povo com a abusiva cobrança de impostos. Nesse sentido, a Magna Carta teve grande importância na evolução dos direitos fundamentais como nos adverte Trentin (2003, p. 12), “porque foi o primeiro documento a ter os direitos do homem reconhecidos formalmente”.

³² A Antiguidade Clássica refere-se a um longo período da História que se estende aproximadamente do século VIII a.C., com o surgimento da poesia grega de Homero, à queda do Império romano do ocidente no século V d.C..

³³ Carta magna das liberdades, ou Concórdia entre o Rei João e os Barões para a outorga das liberdades da Igreja e do rei inglês foi a declaração solene que o rei João da Inglaterra, dito João Sem-Terra, assinou, em 15 de junho de 1215, perante o alto clero e os barões do reino. Fonte: COMPARATO, Fábio Konder. A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos. São Paulo: Saraiva, 2003, p. 65.

Alguns autores desconsideram a Magna Carta como um documento válido para a história dos direitos humanos, como Sarlet:

[...] desde já há que se descartar o caráter de autênticos direitos fundamentais desses ‘direitos’ e privilégios reconhecidos na época medieval, uma vez que outorgados pela autoridade real em um contexto social econômico marcado pela desigualdade, cuidando-se mais, propriamente, de direitos de cunho estamental, atribuídos a certas castas nas quais se estratificava a sociedade medieval (SARLET, 2005, p. 42).

Embora existam divergências quanto à noção de Direitos Humanos durante a Idade Média, Comparato (2003) reconhece que a Magna Carta é um marco histórico como primeiro documento a limitar o poder do rei na Inglaterra. A importância desse documento histórico deve-se, todavia, ao fato de ele ter sido o primeiro que buscou limitar, em sua época o poder do governante, apesar de se tratar de uma luta por direitos das classes privilegiadas da sociedade medieval, mas que teria fortes consequências para a liberdade dos ingleses em outros momentos históricos, como podemos analisar nos escritos de Pérez Luño:

Podemos dizer, sem medo de errar, que a Magna Carta constitui o início de um movimento tendente à colocação de freios ao poder real que mais tarde gerou a doutrina do constitucionalismo e o estabelecimento dos direitos humanos (PÉREZ LUÑO, 1995, p. 111).

Entre os séculos XVII e XVIII, os Direitos Humanos têm como marco as revoluções inglesa³⁴, americana³⁵, e francesa³⁶, momentos que marcaram a afirmação histórica dos direitos humanos, pois essas revoluções colocaram um limite no poder do Estado e abriram a porta para o reconhecimento da dignidade da pessoa humana:

Não se pode negar a importância das Revoluções inglesa, americana e francesa para o reconhecimento de direitos inerentes a pessoa humana, cada uma é claro contribuindo da sua maneira, sendo as duas; últimas as que influenciaram as constituições do século XIX (RUBIO, 1998, p. 82).

As lutas burguesas, tendo como fundamento teórico a filosofia iluminista de Locke e Rousseau, enfatizando principalmente a doutrina do liberalismo econômico, marcaram um

³⁴No século XVII, a Inglaterra viveu um período de transformações sociais e políticas conhecido por Revolução Inglesa que teve início em 1640 e chegou ao seu fim em 1689, quando os poderes do rei foram limitados e instaurou-se o regime parlamentarista que permanece até hoje.

³⁵A Revolução Americana ocorreu em 1775, quando as 13 colônias inglesas na América do Norte resolveram lutar por sua independência. Essa luta culminou na instituição dos Estados Unidos da América e foi também um marco na crise do Antigo Regime, ou seja, no poder absoluto do rei, porque rompeu a unidade do sistema colonial.

³⁶A Revolução Francesa foi movimento social e político que transformou profundamente a França de 1789 a 1799, a burguesia revoltou-se contra o a monarquia absolutista e, com o apoio popular, tomou o poder e consolidou o Estado burguês na França.

momento de ruptura contra o Antigo Regime, ou seja, contra o poder absoluto do rei e a afirmação de uma nova classe, a burguesia, que teria a partir de então ampliado seus direitos políticos e econômicos. Esses novos sujeitos sociais, a burguesia, trouxeram para as sociedades modernas uma nova visão do que seriam os direitos do indivíduo e do cidadão, como poderemos perceber na seguinte citação: “O direito de liberdade não passava da representação do livre exercício das atividades econômicas sem as limitações impostas à produção e à circulação das mercadorias” (DORNELLES, 1989, p. 25).

Fachin (2009) afirma que foi a partir do século XVII, que surgiu a nova sociedade moderna. O Estado passou a ter obrigações e os cidadãos passaram a ter direitos, principalmente, a burguesia. E, nesse contexto histórico, temos o desenvolvimento laico do pensamento jusnaturalista, cujas ideias acerca da dignidade da pessoa humana começam a ganhar importância.

O pensamento jusnaturalista moderno que nasceu no século XVII; além de afirmar a existência de um direito natural, buscava estabelecer uma ordem racional no interior dos Estados nacionais, principalmente, com a afirmação da necessidade de separar a Igreja do Estado. O homem, no contexto das revoluções burguesas, é sujeito provido de sensibilidade e razão (KANT, 1980) que possui direitos inatos e indispensáveis a sua realização. Ainda segundo esse autor, “todo ser humano é dotado de dignidade em virtude de sua natureza racional” (KANT, 1980, p. 139), ou seja, cada ser humano tem um valor primordial, independente de seu caráter individual ou de sua posição social.

Nesse sentido, nasceu nos Homens um sentimento de liberdade civil contra todo governo arbitrário e absoluto. Os Direitos Humanos, nesse contexto das revoluções burguesas, passaram a significar uma superação à soberania do Estado na figura do monarca, que era considerado até então o poder absoluto, o único a ter direito de decidir sobre a vida política de seu país. Esses direitos foram reconhecidos por lei e passaram a proteger e a garantir a dignidade de todos os cidadãos.

A doutrina dos direitos do homem nasceu da filosofia jusnaturalista, a qual para justificar a existência de direitos pertencentes ao homem enquanto tal, independente do Estado – partira da hipótese de um estado de natureza, onde os direitos do homem são poucos e essenciais: o direito à vida e à sobrevivência, que inclui também o direito à propriedade; e o direito à liberdade (BOBBIO, 2004, p. 68).

O rompimento com esse tipo de governo absolutista e a ideia de que todos os seres humanos são livres e iguais em direitos estão presentes nas Declarações de Direitos dos séculos XVII e XVIII.

Inicialmente, na Inglaterra, em 1689, foi criada pelo parlamento a Declaração de Direitos (*Bill of Rights*) que limitava o poder do rei e determinava os direitos à liberdade, à vida e à propriedade privada. Apesar de reconhecer alguns direitos, essa Declaração não garantia a liberdade de culto e foi a primeira a reconhecer que os homens tinham direitos que deveriam ser protegidos.

Sobre a Declaração de Direitos Inglesa, Comparato afirma:

A Revolução Inglesa apresenta, assim, um caráter contraditório no tocante as liberdades públicas. Se, de um lado, foi estabelecida pela primeira vez no Estado moderno a separação de poderes como garantia das liberdades civis, por outro lado essa fórmula de organização estatal, no *Bill of Rights*, constituiu o instrumento político de imposição, a todos os súditos do rei da Inglaterra, de uma religião oficial (COMPARATO, 2003, p. 92).

A segunda Declaração de caráter revolucionário burguês nasceu no continente americano, em 12 de junho de 1776, a Declaração de Direitos da Virgínia, que marcou a independência das treze colônias do norte da América e foi considerada a raiz do que hoje são os Estados Unidos da América. Essa declaração juntamente com a Declaração de Independência, redigida por Thomas Jefferson, em 4 de julho de 1776, limitou o poder estatal, dividindo os poderes em Legislativo, Executivo e Judiciário, estabeleceu vários direitos, inclusive os já previstos na declaração inglesa, e acrescentou a garantia de liberdade de imprensa, de expressão e religiosa.

Segundo Comparato (2003), a Declaração de Independência dos Estados Unidos se tornou a mais célebre das declarações burguesas, por se tratar de um primeiro documento político que de fato reconhece a legitimidade popular, ou seja, que todos possuem direitos independentemente das diferenças de sexo, raça, religião, cultura e posição social.

No entanto, foi na França que se deu a consagração dos direitos dos homens com o reconhecimento, em 26 de agosto de 1789, da terceira Declaração de Direitos, conhecida como Declaração dos Direitos Fundamentais do Homem e do Cidadão, marcada, acima de tudo, pela afirmação de que os direitos são fundamentais e universais.

Segundo Ferreira Filho:

[...] comparando a Declaração Francesa com a americana, afirma-se que a primeira tem a seu favor o esplendor das fórmulas e da língua, a

generosidade de seu universalismo, por isso foi preferida e copiada, ainda que muitas vezes seus direitos permanecessem como letra morta. Enquanto que a norte-americana têm uma preocupação voltada para a efetivação dos direitos históricos ingleses (FERREIRA FILHO, 1998, p. 20)

A Revolução Francesa foi um marco histórico que consolidou a base conceitual não só dos direitos humanos, mas também, do que hoje entendemos por cidadania. Para Dallari (2004) a Revolução Francesa inaugurou um novo modelo de sociedade, a democrática, e nesse sentido contribuiu para o nascimento da moderna concepção de cidadania, segundo a qual todos possuem direitos.

Nesse contexto de luta contra os privilégios da aristocracia e principalmente da figura do rei, as massas populares e a burguesia se uniram e conquistaram a liberdade, ou seja, o fim da vassalagem, a igualdade, todos os cidadãos passaram a sujeitar-se às mesmas leis previstas na Constituição de seu Estado. Essas conquistas marcaram a História da humanidade, dando fim a séculos de autoritarismo monárquico e garantindo direitos ao povo.

A partir das Revoluções Burguesas, Inglesa, Americana e Francesa e de suas respectivas declarações, têm-se as primeiras discussões sobre os direitos humanos e sua conceitualização, além de inaugurar os ordenamentos jurídicos de cada Estado internacional, garantindo o nascimento do Estado de Direito com base nos princípios da teoria contratualista (retorno ao Estado de natureza em prol da liberdade), nos ideais do jusnaturalismo, na doutrina do constitucionalismo, no Estado de poderes limitados espalhando sua conquista por toda Europa e também para outros continentes.

Os direitos do cidadão burguês, ao estabelecer a igualdade perante a lei e reconhecer que os homens nascem e são livres e iguais em direitos, o direito de propriedade, e, acima de tudo, o poder, seriam concebidos não mais como direitos divinos dos reis, mas como a expressão da vontade geral do conjunto dos cidadãos.

Nessa perspectiva, Bobbio (2004, p. 22) entende que “os direitos naturais são fruto da concepção individualista” proveniente da sociedade moderna que nasceu em meio às revoluções do século XVIII e que irão contribuir para gerar também a democracia moderna:

Da concepção individualista da sociedade, nasce a democracia moderna (a democracia no sentido moderno da palavra), que deve ser corretamente definida não como faziam os antigos, isto é, como o “poder do povo”, e sim como o poder dos indivíduos tomados um a um. [...]. A democracia moderna repousa na soberania não do povo, mas dos cidadãos (BOBBIO, 2004, p. 109).

Sobre a importância histórica das revoluções burguesas, Dallari (2004) acrescenta ainda que elas contribuíram para a moderna concepção de cidadania:

Uma das inovações importantes [...] foi justamente o uso das palavras cidadão e cidadã, para simbolizar a igualdade de todos. [...]. Quando se fala nos direitos da cidadania, a intenção era dizer que todos deveriam ter o mesmo direito de participar do Governo, não havendo mais diferença entre nobres e não nobres nem ricos e pobres ou entre homens e mulheres (DALLARI, 2004, p. 20).

No entanto, é preciso lembrar que, apesar da afirmação oriunda da Declaração Francesa do século XVIII de que “os homens nascem e são livres e iguais”, uma grande parte da humanidade, localizada principalmente nos continentes Americano e Africano, permanecia excluída dos direitos fundamentais e universais, vivendo sob o regime colonialista, um sistema cuja principal figura eram os escravos, tratados como mercadorias e constantemente feridos em sua dignidade humana. Além desses sujeitos, havia mulheres, indígenas, camponeses, trabalhadores, as camadas mais pobres da sociedade que iriam, no século XIX, principalmente no continente americano, iniciar uma nova luta para obterem seus direitos como cidadãos e, nesse caso particular, o direito almejado era o direito à terra:

Para o povo colonizado, o valor mais essencial, porque mais concreto, é primeiro a terra: a terra que deve garantir o pão e, é claro, a dignidade. Mas essa dignidade não tem nada a ver com a dignidade da pessoa humana. Dessa pessoa humana ideal, ele nunca ouviu falar. O que o colonizado viu no seu solo é que se podia impunemente prendê-lo, espancá-lo, esfomeá-lo; e nunca nenhum professor de moral, nunca nenhum padre veio receber as pancadas em seu lugar nem dividir o pão com ele (FANON, 2005, p. 61).

Esse povo colonizado que estava localizado no continente americano passou a lutar pela sua dignidade que consistia em se libertar da exploração dos colonizadores e por reaver suas terras que foram tomadas pelos mesmos de forma violenta e desumana.

As revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII foram um marco por colocar um ponto final nos privilégios do rei, mas, em contrapartida, suas reivindicações buscavam atender os interesses específicos da burguesia, enquanto o restante da população não tinham de fato seus direitos contemplados, a exemplo o direito ao voto era dado apenas aos homens maiores de 21 anos e com renda, ou seja, quem não fosse homem e não tivesse renda não poderia votar.

Sendo assim, com o desenvolvimento da sociedade liberal capitalista, os direitos humanos individuais foram questionados com os novos conflitos entre o proletariado e a

burguesia, o que resultou em novas desigualdades, fruto da exploração do homem pelo homem.

O Nazismo ³⁷ (1920) e o Holocausto (1933) ³⁸, segundo Hannah Arendt (2006), sinalizaram para a “banalização do mal”, ou seja, o ser humano passou a ser visto como algo descartável, sem valor em sua dignidade humana, portanto, existiu uma forte ruptura com os direitos humanos.

Sobre esses episódios, Candido Portinari, na década de 1950, a pedido do Governo brasileiro, retratou em painéis a II Guerra Mundial por meio da temática, Guerra e Paz, imagem presente na abertura deste Capítulo, para ser oferecida de presente à Organização das Nações Unidas (ONU). Em 1952, atendendo a convite do Itamaraty, Portinari iniciou a realização das maquetes dos dois imensos painéis (14m x 10m cada um) para a decoração do edifício-sede da ONU, em Nova York, projetado por Le Corbusier e em cuja elaboração trabalhara Oscar Niemeyer. Os temas escolhidos para os painéis foram a Guerra e a Paz, síntese das preocupações e objetivos primordiais dos trabalhos das Nações Unidas (PEDROSA, 2009, p. 18).

Portinari, ao retratar a guerra, não utilizou a figura dos soldados, mas das vítimas que sofreram, sendo tratadas como coisa sem valor ou daqueles que tiveram seus familiares arrancados do seu convívio, como a imagem de uma mãe que chora pelo seu filho. Assim, esse painel retrata toda expressão de lamento, de sofrimento e de dor. Já o painel que tem como tema a paz representa a alegria da liberdade e do respeito a vida, crianças são retratadas cantando e as mulheres dançando.

O que emana desse painel nos enleva e encanta mais que a ideia de paz e da paz, é a própria paz que nos invade ao contemplá-lo. É a sensação de penetrarmos em um universo sereno, de comunhão fraterna no trabalho produtivo, em um reino mágico de cores reluzentes, do som da ciranda de jovens em um canto universal de fraternidade e confiança, ou da candura dos folguedos infantis. Com todos esses tons dourados, alegres, crepitantes de vida, o

³⁷ Sistema de governo criado por Adolf Hitler na Alemanha. Além dos aspectos comuns ao fascismo italiano – totalitarismo, nacionalismo, militarismo, expansionismo e anticomunismo – ele pregava o racismo. Para Hitler, os alemães pertenciam a uma raça pura e superior: a ariana e as demais deveriam ser subjugadas ou exterminadas.

³⁸ Com o início do Terceiro Reich, em 1933, quando Hitler foi eleito chanceler da Alemanha foi instituído o Holocausto uma prática de perseguição política, étnica, religiosa e sexual estabelecida durante os anos de governo nazista de Adolf Hitler. Conforme a tirania alemã se espalhava pela Europa, os nazistas e seus colaboradores perseguiram e mataram milhões de pessoas de outros povos.

pintor parece nos dizer: A paz universal é possível. Dia virá em que a humanidade desfrutará a paz sem limites no espaço e no tempo (PEDROSA, 2009, p. 19).

A Organização das Nações Unidas (ONU), que foi presenteada com os painéis de Candido Portinari, foi criada em 1945, na tentativa de reordenar o saldo da barbárie, provocado durante a Primeira Guerra (1914-1918) e Segunda Guerra Mundial (1939-1945), segundo Piovesan (2000), deu início a um processo de “internacionalização dos direitos humanos” que culminou com a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 e que foi presidida por Eleanor Roosevelt, ex- Primeira-Dama americana.

Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é um marco histórico nesse processo de evolução do conceito de direitos humanos, pois buscou universalizar, princípios fundamentais como direito à vida, à liberdade, à Educação, ao desenvolvimento e à paz. Segundo Bobbio,

Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda humanidade – partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens. [...] Com a Declaração de 1948, tem início uma terceira e última fase, na qual a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado (BOBBIO, 2004, p. 28-30).

Os direitos humanos previstos na DUDH consagram a dignidade humana como princípio maior e universal, portanto, a manutenção e a existência digna do Homem devem ser protegidas no âmbito internacional e pelas constituições. Nesse aspecto, temos o elo, já mencionado neste Capítulo, entre os direitos humanos e os direitos fundamentais que se fundem na condição de valor da dignidade humana, ou seja, tanto os direitos humanos, quanto os direitos fundamentais são indissociáveis da dignidade da pessoa humana e da sua proteção.

Para melhor compreender a referida Declaração, cabe mencionarmos que ela tem como estrutura um preâmbulo e a descrição de 30 artigos considerados fundamentais a toda e qualquer pessoa humana. Para Araujo e Aquino (2001), a declaração pode ser dividida em quatro partes.

A primeira parte (artigos I a III) corresponde os direitos fundamentais à liberdade, à igualdade e à vida. Já a segunda parte (artigos IV ao XV) enfatiza os direitos civis e políticos, como o direito à cidadania, a defesa, privacidade, entre outros direitos. A terceira parte (artigos XVI a XXVII) dedica-se aos direitos econômicos, sociais e culturais como o direito à livre união, à propriedade, à liberdade de expressão, à Educação, entre outros direitos. E, finalmente, a quarta parte (artigos XXVIII a XXX), que cita os mecanismos de manutenção dos direitos humanos, ou seja, o direito à realização dos direitos, suas limitações e sua proteção.

Retomando o marco de 1948, com a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, “como resposta às atrocidades e aos horrores cometidos durante o nazismo” (Piovesan, 2012, p. 39), temos o que vários estudiosos dessa temática declaram ser a concepção contemporânea dos direitos humanos que nasce como uma reação à atitude de considerar o ser humano como coisa sem valor; ou seja, passa a existir uma necessidade de valorizar e proteger a dignidade humana. Nesse momento histórico, o sistema internacional jurídico passa a compreender os Direitos Humanos como concepção de:

Universalidade porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, sob a crença de que a condição da pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade, esta como valor intrínseco à condição humana. Indivisibilidade porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa. Quando um deles é violado, os demais também o são. Os direitos humanos compõem assim, uma unidade indivisível, **interdependente** e **inter-relacionada**, capaz de conjugar o catálogo de direitos civis e políticos com o catálogo de direitos sociais, econômicos e culturais (PIOVESAN, 2012, p. 43, grifo nosso).

Essa concepção contemporânea dos Direitos Humanos é reiterada com a Declaração de Direitos Humanos de Viena, de 1993, que acrescenta à noção de Direitos Humanos a “interdependência com os valores de democracia e desenvolvimento” (PIOVESAN, 2012, p. 44). Ao final desse evento, no dia 25 de junho de 1993, foi aprovada a Declaração e o Programa de Ação de Viena com objetivo de proteger, promover e fortalecer os direitos humanos em âmbito internacional.

A ideia de que existem direitos humanos universais, que estabelecem um padrão mínimo de dignidade ao qual todos os indivíduos deveriam ter acesso,

[...] parece ganhar cada vez mais espaço no plano internacional como atesta, por exemplo, a adoção pela ONU, por unanimidade, de uma nova

Convenção Internacional, Conferência de Viena, na área de direitos humanos, em 1993. (REIS, 2006, p. 25).

A Conferência de Viena, realizada em 1993, constituiu um grande marco para reiterar a concepção moderna dos direitos humanos, pois garante o valor da dignidade humana enquanto referencial ético universal e de legitimidade no cenário internacional.

Entretanto, pensar em Direitos Humanos e em sua evolução histórica é também levantar contradições em relação às suas construções discursivas, pois podemos perceber forte tendência a universalizar valores provenientes da cultura ocidental, como nos adverte Santos (1997, p. 112) que afirma que “todas as culturas tendem a considerar os seus valores máximos como os mais abrangentes, mas apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais”.

Nessa perspectiva, autores como Santos (1997) e Candau (2008) reconhecem a necessidade de “reconceitualização” ou “ressignificação” dos Direitos Humanos e indicam uma nova percepção desse conceito por meio da afirmação da diferença e não da universalidade. Eles entendem que os princípios de direitos humanos expostos nos principais documentos internacionais retratam uma noção hegemônica do que seriam os direitos humanos. Universalizar essa concepção é desconsiderar o entendimento de outras culturas sobre os direitos humanos. Nesse entendimento, os direitos humanos são vistos como um conceito plural que se difere de uma cultura para outra, como também de um indivíduo para o outro. Por isso, a defesa de entender os direitos humanos não pelo viés da universalidade e sim pela afirmação da diferença.

Nesse sentido, ao abordarmos o tema direitos humanos, segundo os autores acima citados, precisamos fazê-lo em uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença, ou seja, precisamos articular igualdade e diferença. Candau e Sacavino (2011, p. 208) afirmam, nessa perspectiva, “que hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode falar, a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade”.

Para Santos (2003, p. 462), a articulação entre igualdade e diferença é o novo imperativo para a compreensão moderna dos direitos humanos, e a questão central para essa discussão está em como trabalhar a igualdade na diferença, “pois temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Em vários momentos da História mundial, o reconhecimento das diferenças foi percebido como uma ameaça e como uma expressão de temor; foi assim com os negros

trazidos da África para o continente americano inaugurando no Brasil o regime escravista que durou por vários séculos. Os negros foram encarados como objetos e, portanto, desumanizados; o regime nazista na Alemanha, também tratou como coisa sem valor os judeus, provocando o Holocausto.

Sobre essa forma de desrespeito aos direitos humanos, Flávia Piovesan afirma:

Ao longo da História as mais graves violações aos direitos humanos tiveram como fundamento a dicotomia do “eu versus o outro”, **em que a diversidade era captada como elemento para aniquilar direitos**. Vale dizer, a diferença era visibilizada para conceber o “outro” como um ser menos em dignidade e direitos, ou, em situações limites, um ser esvaziado mesmo de qualquer dignidade, um ser descartável, um ser supérfluo, objeto de compra e venda (como na escravidão) ou de campo de extermínio (como no nazismo) (PIOVESAN, 2012, p. 48, grifo nosso).

Dessa forma, o temor à diferença e à diversidade humana provocou vários horrores na História da humanidade e ainda tem provocado várias situações de desrespeito à dignidade humana.

A análise histórica dos Direitos Humanos permite, ainda, classificá-los, segundo Bonavides (2006) e Sarlet (2005), sob o ponto de vista das “gerações ou dimensões dos direitos” que marcam os aspectos evolutivos dos direitos humanos. Nesse sentido, haveria uma divisão histórica em três gerações ou dimensões. Segundo Bonavides (2006), os da primeira dimensão/geração representam a conquista dos direitos civis e políticos, os da segunda dimensão/geração os direitos econômicos, sociais e culturais e os da terceira dimensão/geração, os direitos de solidariedade e fraternidade. Todavia, ainda existem autores, como Bobbio (2004), que afirmam a existência dos direitos humanos de uma quarta dimensão/geração, a da biotecnologia e bioengenharia.

Sucintamente, podemos caracterizar a primeira geração relacionando-a às liberdades individuais, ou direitos civis, ou seja, à vida, à liberdade à igualdade, e principalmente o direito à propriedade consagrada em várias declarações e constituições de diversos países em meio às revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII. Seriam como:

[...] direitos do indivíduo frente ao Estado, mais especificamente como direitos de defesa, demarcando uma zona de não intervenção do Estado e uma esfera de autonomia individual em face de seu poder. São, por este motivo, apresentados como direitos de cunho negativo, uma vez que dirigidos a uma abstenção, e não a uma conduta positiva por parte dos poderes públicos (SARLET, 2005, p. 48).

A segunda geração é a dos direitos sociais, do século XIX e meados do século XX, que, conforme Sarlet (2005), são aqueles ligados à conquista do movimento social dos trabalhadores da cidade, ou seja, estão relacionados ao mundo do trabalho, como o direito ao salário, à jornada fixa, à seguridade social, às férias, à previdência etc. São também aqueles de caráter social mais geral, como Educação, saúde, habitação, lazer, acesso à cultura. São direitos marcados pelas lutas dos trabalhadores, pelas lutas socialistas e da social-democracia.

O que caracteriza os direitos de terceira geração, também denominados de direitos sociais, de solidariedade ou fraternidade, que emergiram no século XX, é a coletividade. São direitos desfrutados de maneira coletiva, ou seja, pelo indivíduo, pelo Estado e por outras entidades de direito público e privado. Incluem o direito à paz, a um meio ambiente sadio e o direito aos bens que constituem o patrimônio comum da humanidade. Os direitos de terceira geração foram firmados na História recente e sua gênese liga-se ao processo de internacionalização dos direitos humanos e como afirma Bonavides (2006, p. 521) “tem no gênero humano a afirmação do seu valor supremo”.

A partir de então, novas dimensões/gerações passaram a ser identificadas. Entre elas, a mais aceita é a da quarta dimensão/geração de direitos que, segundo Bonavides (2006), pode ser traduzida como o resultado da globalização dos direitos fundamentais de forma a torná-los universais no campo institucional. Enquadram-se aqui os direitos à informação, ao pluralismo e à democracia direta.

Essa quarta dimensão/geração seria a de direitos que transcendem a esfera dos indivíduos recaindo, sobretudo, nos grupos primários e nas suas formações sociais e seriam, por exemplo, o direito à informação, à biotecnologia, biomédica, enfim, direitos surgidos de uma convivência em sociedade, nascidos a partir da existência de uma vida em comunidade.

Para Bobbio (2004), esses direitos referem-se aos Direitos de Manipulação Genética e estão relacionados à biotecnologia e à bioengenharia, tratam de questões sobre a vida e a morte e requerem uma discussão ética prévia. Segundo Bonavides (2006), esses direitos estão relacionados aos desdobramentos técnicos e éticos dos avanços científicos nas áreas da Biologia, da Medicina e das Tecnologias.

Vale destacarmos que existem autores, como Sarlet (2005), que se opõem à ideia de uma quarta dimensão/geração de direitos, pois os direitos ali relacionados já foram englobados nas outras três gerações de direitos e alertam que

O problema da efetividade é, portanto, algo comum a todos os direitos de todas as dimensões, mais uma razão para encarmos com certo ceticismo o reconhecimento de uma nova dimensão dos direitos fundamentais, antes mesmo de logarmos outorgar aos direitos das primeiras três dimensões sua plena eficácia jurídica e social (SARLET, 2005, p. 56).

O fato é que, independente de em que dimensão/geração estejam situados os direitos humanos, eles devem ser encarados como direitos almejados para uma vida digna que satisfaça às necessidades básicas da pessoa humana.

Entendemos, como Arendt (1981), que os direitos humanos são uma construção histórica. Essa construção, segundo Dussel (1998), se deu a partir das vítimas das violações dos direitos, ou seja, daqueles que foram física, simbólica e economicamente violentados. Nesse contexto, podemos ainda destacar que a História do conceito de Direitos Humanos está intimamente relacionada ao conceito de cidadania e ambos se fundam na dignidade da pessoa humana.

Os ensinamentos de Cademartori (1999) explicam o porquê da importância e da singularidade dos direitos humanos para a sociedade:

são direitos históricos [...]; o seu fundamento de validade não é um dado objetivo extraível da natureza humana, mas o consenso geral dos homens acerca da mesma [...]; são inalienáveis, irrenunciáveis e imprescritíveis; são inclusivos, isto é, não pode cada um gozar dos mesmos se simultaneamente os outros também não usufruem deles (CADEMARTORI, 1999, p. 33-35).

Compreendemos que a origem dos direitos humanos está alicerçada nas lutas diárias de homens e de mulheres por melhores condições de vida e essas lutas permanecem concretas até hoje, quando uma mãe luta por uma vaga em uma escola pública para garantir ao seu filho o direito à Educação, quando uma comunidade faz uma passeata para o reconhecimento a terra onde estão alocados, temos aí a luta pelo direito à moradia, quando negros e *gays* lutam contra o racismo e contra a homofobia, temos a luta para garantir a defesa e a proteção da dignidade humana.

Em síntese, a fundamentação da dignidade humana se encontra intimamente relacionada com os debates relativos aos direitos humanos, e vice-versa. A busca pela proteção dos Direitos Humanos é uma luta para proteger a condição humana e sua vida plena. O fundamento dos Direitos Humanos é o ser humano e o seu valor. Dito isso, temos um grande desafio a enfrentar, como nos alerta Bobbio (2004, p. 25), “o problema grave do nosso tempo, com relação aos direitos humanos, não é mais o de fundamentá-los e sim o de protegê-los”.

No próximo Capítulo, discutiremos em que contexto o debate dos Direitos Humanos chegou ao Brasil, as orientações apresentadas no Plano (2006) e no Programa de Educação em Direitos Humanos (2010) para a aplicabilidade desse tipo de Educação. As experiências de Educação em Direitos Humanos, registradas nas produções acadêmicas e identificadas por meio de pesquisa em bases eletrônicas, com vistas a apoiar a análise sobre noções, práticas educacionais e formação docente em Educação em Direitos Humanos, também serão apresentadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

São nas ausências, vazios e silêncios, produzidos pelas múltiplas formas de dominação, que se produzem às múltiplas formas de resistência [...] que, fundadas no inconformismo e na indignação perante o que existe, expressam as lutas dos diferentes agentes (pessoas e grupos sociais) pela superação e transformação de suas condições de existência (PÉREZ, 2003, p. 5).



FIGURA 4 Imagem da capa do PNDH-3 (2010)³⁹

A citação de Pérez (2003) reflete com maestria o que foi a História dos Direitos Humanos no Brasil, uma História dos inconformados e dos indignados de nossa sociedade que lutaram e ainda lutam contra as injustiças sociais para a superação de uma realidade excludente, de violações de direitos e em defesa de uma Educação em Direitos Humanos.

³⁹ Fonte: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República

Assim, neste Capítulo, são expostos resultados da reflexão sobre direitos humanos e Educação em Direitos Humanos, retomando situações de violações desses direitos e processos de resistências, que colaboraram para avanços conceituais e proposições de normativas, e examinado Planos e Programas, relativos à Educação em Direitos Humanos, no Brasil.

3. 1 A Educação em Direitos Humanos no Brasil

A reflexão sobre o tema dos direitos humanos no Brasil poderia perpassar pelos primórdios de nossa História, quando no século XVI indígenas e escravos africanos que aqui viviam começaram a lutar pela sua liberdade, uma vez que eram tratados como mercadorias.

Os responsáveis pelo tráfico negreiro trouxeram para o Brasil cerca de 4 milhões de africanos, durante mais de três séculos de escravidão:

Os estragos do tráfico foram, porém, incomensuráveis [...]. Basta lembrar que o preço de cada escravo vendido em terra do Islame ou desembarcado nas Américas era o de vários seres humanos, que morriam nos ataques armados, nas caminhadas do interior para o Sael [...]. O comércio negreiro desorganizou muitas sociedades africanas, afetou-lhes a produção, corrompeu lealdades, tradições e princípios, partiu linhagens e famílias, disseminou continente afora a insegurança e o medo. (SILVA, 2006, p. 55).

A citação acima expõe apenas alguns dos horrores vivenciados pelos africanos que, nas mãos dos europeus, foram tratados como seres inferiores, sem alma, sem valor humano, mas valiosos como uma mercadoria que deveria trazer lucro aos seus donos. Essa mesma forma de tratamento foi dada aos indígenas que tiveram várias de suas tribos exterminadas.

A herança de violação da dignidade humana dos índios e dos negros contribuiu, também para a construção de uma sociedade desigual em que as nossas terras estiveram à disposição de uma minoria privilegiada, os latifundiários, violando assim o direito de todos a terem sua terra.

Essa violação dos direitos de todos à terra ainda persiste em nossa sociedade e resultou em vários conflitos pela estrutura fundiária de nosso País e que levou à morte o líder seringueiro Chico Mendes, em 1988, no Acre; os dezenove sem-terra em Eldorado dos Carajás, em 1996, no Pará e da missionária norte-americana Dorothy Stang também no Pará, em 1995. Todos esses sujeitos sociais lutavam pelo direito à terra e pela reforma agrária em nosso País que é também uma das bandeiras de luta por garantir Direitos Humanos.

Nesse sentido, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (2010) enfatiza que o acesso aos direitos humanos continua enfrentado barreiras devidas ao nosso processo histórico, “marcado pelo genocídio indígena, pela escravidão e por períodos ditatoriais, práticas que continuam a ecoar em comportamentos, leis e na realidade social” (BRASIL, 2010, p. 63)

Na tentativa de refletir e de mudar essa realidade da desigualdade na distribuição das terras no Brasil, o Programa (2010) propõe como um dos seus objetivos estratégicos a garantia do acesso à terra e à moradia para a população de baixa renda e grupos sociais vulnerabilizados.

Todavia, apesar dessa trágica História do Brasil em que índios e negros vivenciaram e vivenciam a violação dos seus direitos como seres humanos, a concepção, o discurso, os debates e o desenvolvimento sobre os direitos humanos no Brasil só foi de fato fortalecido, a partir de 1964, em consequência da resistência ao regime autoritário instalado aqui.

A Ditadura Militar, no Brasil, que se iniciou no ano de 1964 e terminou no ano de 1985, foi um dos pontos altos da História das violações dos direitos humanos em nossa sociedade, pois a contestação à injustiça, à ausência de democracia e à utilização da violência física e psicológica como ferramenta de política foram motivadores para a reflexão e luta em prol do respeito aos direitos humanos, que foram fortemente violados.

Nesse contexto, uma parcela da população brasileira percebeu que tinha vários direitos, portanto, eram “sujeitos de direitos” e que vários desses direitos estavam sendo violados: como o direito a sindicalização, à carteira de trabalho, à assistência social, ao voto, à liberdade de expressão, entre outros direitos. Esse cenário viabilizou o fortalecimento das discussões e debates acerca do tema dos Direitos Humanos, no Brasil, primeiro como superação para as violações dos governos militares e segundo pelas lutas em defesa das liberdades democráticas.

A luta pelo fim do golpe militar, iniciado em 1964, para alguns autores, como Sader (2007), marca também o início do debate sobre a Educação em Direitos Humanos,

Essa foi a maior conquista da Educação em Direitos Humanos, que começou na resistência a ditadura, com a repressão diretamente política, mas sobreviveu posteriormente, incorporando-se ao que tudo indica com permanência – ao discurso democrático. Deixou de ter a conotação de repressão a opositores políticos e, conforme foi se aprofundando a degradação das condições de convivência nas grandes metrópoles – especialmente nas suas periferias -, passou, cada vez mais, a funcionar como

marco de denúncia da falta de condições de segurança individual. (SADER, 2007, p. 81)

Segundo Cotrim (2008) essa história de violação dos direitos humanos não foi sentida apenas no Brasil, cabe destacar que, nos anos de 1960 e 1970, a América Latina vivenciou um duro golpe a suas democracias com o surgimento dos regimes ditatórias fruto da Doutrina de Segurança Nacional imposto pelos Estados Unidos da América em um contexto de Guerra Fria⁴⁰, em que o mundo viveu um conflito ideológico e intensas disputas territoriais por zonas de influências capitalista e socialista. Os Estados Unidos, nesse contexto, tentaram conter no continente americano a “ameaça socialista”, ancorado nessa ideologia da segurança nacional, financiaram vários golpes militares no continente americano para conter a “ameaça socialista” que chegou a ser comparada a uma “bruxa solta”. Nesse contexto, estabeleceu-se nos países da América Latina, censura, repressão, desaparecimentos de pessoas contrárias ao regime ditatorial, assim como, sequestros, torturas e diversas outras formas de violações dos direitos civis e humanos tudo justificado pela manutenção da ordem e pela opção econômica capitalista em detrimento do socialismo⁴¹.

Fortalecendo essa linha de raciocínio sobre o desenvolvimento dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos, o Plano Nacional de Direitos Humanos (2006) reconhece que no Brasil, como na maioria dos países da América Latina, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, “como reposta à extensão das formas de violência social e política vivenciadas no contexto das ditaduras militares” (BRASIL, 2006, p. 22).

Já no final dos anos de 1980, o Brasil viveu, assim como a maioria dos países da América Latina, um período de redemocratização, em que a tão almejada República democrática viria por meio do voto popular, ou seja, eleições diretas.

De acordo com Cotrim (2008), na busca pela democracia de fato, em 1984, ocorreu a Campanha “Diretas Já” que chegou a reunir 1,7 milhões de pessoas em São Paulo, diversos setores da sociedade (partidos políticos, Igreja, entidades científicas, estudantes, imprensa,

⁴⁰ A Guerra Fria foi o confronto ideológico, político, econômico e militar travado entre dois blocos internacionais, por isso, diz que o mundo estava bipolarizado. De um lado estava o capitalismo liderado pelos Estados Unidos e do outro lado, estava o socialismo encabeçado pela União Soviética. O enfrentamento foi de 1948 até a queda do Muro de Berlim, em 1989, que simbolizou o fim do bloco socialista.

⁴¹ O socialismo propõe a supressão da propriedade privada e das classes sociais. Teóricos como Marx e Engels estimulavam os proletariados a se unir e lutar contra os burgueses (capitalistas). O socialismo seria também uma etapa de transição para o comunismo, em que o Estado gradualmente desapareceria.

sindicatos de trabalhadores, universidades, movimentos sociais, entre outros) uniram-se, reivindicando em ruas e praças o direito ao voto e a redemocratização do País:

A luta pela redemocratização transformou-se no principal objetivo do movimento social e deveria produzir uma nova forma de convivência humana. A convivência de pessoas livres na sua consciência, na escolha de seus valores, na liberdade de suas possibilidades; um sistema de efetiva igualdade, compreendida como um valor no qual uma pessoa não vale nem mais nem menos do que a outra (VIOLA, 2007, p. 128).

Assim, observa-se que, na História do Brasil, as questões relacionadas aos direitos humanos vieram acompanhadas pela trajetória de lutas dos movimentos sociais e populares que buscavam o seu pertencimento social por meio da participação e ação direta na sociedade, seja por meio do voto, da liberdade de expressão e entre tantos outros direitos objetivando a conquista e defesa de sua cidadania.

A exemplo, podemos destacar o MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, de inspiração marxista e que começou a sua luta principalmente na década de 1970. Para Cotrim (2008), eles iniciaram tal movimento porque não concordavam com o modelo de reforma agrária imposto pelo regime militar, vigente no Brasil nesse período, que priorizava a colonização de terras devolutas em regiões remotas, com objetivo de exportação de excedentes populacionais e integração estratégica. Já o MST desejava buscar a redistribuição das terras improdutivas, ou seja, a reforma agrária. Para mostrar sua insatisfação, seu inconformismo, sua indignação e fazer ouvir suas reivindicações, uma das ações usadas pelo MST, desde a década de 1970 até hoje, consiste na ocupação de terras improdutivas como forma de pressão pela reforma agrária.

Ao longo da História dos Direitos Humanos no Brasil, a participação popular foi de extrema importância na luta por direitos e, hoje⁴², os Movimentos Sociais ainda são sujeitos de atuação e pressão para o cumprimento dos Direitos Humanos e fundamentais.

Na luta por democracia e cidadania, o povo brasileiro, em 1988, conquistou sua nova Constituição, também chamada de Constituição Cidadã, composta por nove títulos, 245 artigos e mais 70 disposições transitórias. Essa nova Constituição é um marco para a democracia brasileira, pois inaugurou os aspectos fundamentais para o exercício da cidadania, os objetivos fundamentais de um Estado e a concepção de dignidade humana.

⁴²A luta por direitos dos brasileiros estão visíveis cotidianamente por meio de vários que reivindicam o direito à igualdade racial, os direitos dos quilombolas, o direito das mulheres, o direito da criança e do adolescente, o direito do idoso, o direito à liberdade de orientação sexual, o direito das pessoas com deficiência, entre outros direitos.

O Plano Nacional de Educação Em Direitos Humanos (2006) reforça essa ideia de que o marco expressivo para os direitos humanos no Brasil foi a criação da Constituição Federal de 1988, que formalmente “consagrou o Estado Democrático de Direito, e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana” (BRASIL, 2006, p. 22).

Tal noção identifica os direitos fundamentais por seu conteúdo baseado no princípio da dignidade da pessoa humana que,

[...] para ser concretizado, exige a positivação e garantias fundamentais. É isso que foi adotado na Constituição de 1988, constituindo o valor unificador de todos os direitos fundamentais, além de cumprir a função legitimadora dos tratados internacionais, vincula ao princípio da dignidade da pessoa humana aos direitos fundamentais (COELHO, 2005, p. 109-110).

Para Dallari (2004, p. 22), com a Constituição de 1988, o Brasil passou a conhecer os direitos e deveres da cidadania e nasceu o desafio de romper com a ideia da cidadania como algo dado pelo Estado. Segundo esse autor, a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do Governo de seu povo.

Ainda, segundo Dallari (2004), é por meio do conceito de cidadania que se afirmam os direitos fundamentais da pessoa humana. Nessa perspectiva, há no cenário brasileiro vários autores que estabelecem uma forte relação entre cidadania, dignidade humana e direitos humanos (BENEVIDES, 1994; COMPARATO, 2003; HERKENHOF, 1994 e MORAES, 1998).

Para Moraes (1998, p. 20), os Direitos Humanos “colocam-se como uma das previsões absolutamente necessárias a todas as Constituições, no sentido de consagrar o respeito à dignidade humana, garantir a limitação de poder e visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana”.

Dessa forma, a dignidade da pessoa humana também ganha destaque nos debates no Brasil sobre Direitos Humanos e esses conceitos, cidadania, dignidade humana e direitos humanos, por possuírem uma relação dialética entre si, são considerados princípios que representam aquilo de que as pessoas precisam para viver com dignidade (como os direitos à vida, à alimentação, à saúde, à moradia, à Educação, à liberdade de expressão, à liberdade política etc.) e com aspirações de justiça de todos os povos e pessoas.

Assim, segundo Piovesan (2012), essas noções de dignidade humana e cidadania presentes já desde o início da Constituição Federal de 1988, fazem dessa Carta um marco jurídico da transição democrática e da institucionalização dos direitos humanos no Brasil.

Como mencionado no capítulo anterior, o Direito Internacional dos Direitos Humanos emerge no cenário mundial apenas em 1945, em consequência do holocausto e de outras violações de direitos humanos cometidas pelos regimes de Hitler e Stálin. Para evitar que tais fatos se repetissem, no ano de 1948, foi criada a Declaração Universal dos Direitos Humanos que passou a enumerar e definir nos seus 30 artigos quais eram os direitos humanos e fundamentais para todos os seres humanos.

Tanto no Plano (2006) como no Programa (2010) consta que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 desencadeou um processo de mudança no comportamento social “fundando os alicerces de uma nova convivência humana, tentando sepultar o ódio e os horrores do nazismo e do holocausto” (BRASIL, 2010, p. 15) e contribuiu para a “produção de instrumentos e mecanismos internacionais e nacionais de direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países que aceitaram essa Declaração” (BRASIL, 2006, p. 3).

Para Piovesan (2012, p. 93), a Carta de 1988 é a primeira Constituição brasileira a elencar o princípio da prevalência dos direitos humanos, como princípio fundamental a reger o Estado nas relações internacionais. Dessa forma, o Brasil passa a se inserir no cenário internacional, fixando valores que se traduzem nos princípios dos direitos humanos, como o repúdio ao racismo (art. 4º), promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 5º).

Ainda segundo Piovesan (2012, p. 114), “a nossa Constituição de 1988 recepciona os direitos internacionais de que o Brasil é parte, conferindo-lhes natureza de norma constitucional”. Dessa forma, os direitos que constam nos tratados internacionais não só fazem parte de nossa Constituição, como muitas vezes completam o nosso catálogo de direitos.

Sobre essa afirmação, Piovesan explica que:

Em relação ao impacto jurídico dos tratados internacionais de direitos humanos no direito brasileiro, e considerando a hierarquia constitucional desses tratados, três hipóteses poderão ocorrer. O direito enunciado no tratado internacional poderá: a) coincidir com o direito assegurado pela Constituição (nesse caso a Constituição reproduz preceitos de Direito Internacional dos Direitos Humanos); b) integrar, completar e ampliar o universo de direitos constitucionalmente previstos; ou c) contrariar preceito do Direito interno (PIOVESAN, 2012, p. 157).

Observa-se que o Direito Internacional dos Direitos Humanos é um forte instrumento normativo na Constituição de 1988 e pode reforçar a autoridade de direitos

constitucionalmente garantidos no Direito brasileiro. Nessa perspectiva, notamos que é muito forte a influência e o impacto jurídico do Direito Internacional dos Direitos Humanos em nosso Estado, que assume com essa postura jurídica um compromisso formal e permanente de proteção aos direitos humanos em uma esfera nacional e internacional.

O amplo reconhecimento da dignidade humana pela Constituição de 1988 também contribui decisivamente para a cultura de promoção dos direitos humanos no Brasil, consequentemente, fornece bases para uma Educação em Direitos Humanos.

Assim, historicamente a luta pelos Direitos Humanos e, consequentemente, pela Educação em Direitos Humanos no Brasil, e em toda a América Latina, é recente. Basombrío (1992), pesquisador do que foi a luta por uma Educação em Direitos Humanos nos últimos anos em diferentes países latino-americanos, assim sintetiza o processo vivido:

A Educação em Direitos Humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontros entre educadores populares e militantes de direitos humanos começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos da repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80 (BASOMBRÍO, 1992, p. 33).

A Educação em Direitos Humanos, no Brasil, é introduzida nos anos de 1980, em um período de (re) democratização, no qual é forte o clima de mobilização cidadã e a crença na possibilidade de transformação social e na construção de uma sociedade democrática, ou seja, o Estado de Direito. Para Vera Maria Candau (2007), as primeiras experiências de Educação em Direitos Humanos, no país, se situam nesse clima e seus principais protagonistas são grupos e pessoas, como Paulo Freire.

Portanto, é pertinente reconhecer o vínculo e a contribuição da Educação Popular para a História da Educação em Direitos Humanos no Brasil, especialmente, as experiências de Educação Popular, iniciadas em 1950. Nessa época, havia uma grande insatisfação por parte da maioria dos educadores em relação ao tipo de Educação que era insuficiente para atender às necessidades dos indivíduos e, por isso, eles se preocupavam em trazer para sala de aula a realidade de vida dos seus educandos, oriundos das classes populares. Não bastava transmitir conhecimento, era necessário formar pessoas que soubessem lidar com a realidade vivida de forma mais crítica e autônoma.

Retomando a ideia de Arendt (2006, p. 329), quando ocorre a perda de direitos passa a existir uma ameaça à vida, pois não havendo ninguém para reclamá-los, tampouco alguém

perceberia sua ausência no mundo. Dessa forma, ocorre a necessidade de lutar pelo direito a ter direitos, ou seja, pela cidadania.

A Educação Popular é um chamado a essa ausência no mundo, pois ela tem um compromisso com o desenvolvimento da totalidade humana, ou seja, com a existência ativa do sujeito no mundo por meio do desenvolvimento de sua cidadania, como podemos perceber na afirmação de Torres:

[...] há coincidência no sentido de conceber-se a Educação Popular como um espaço e uma ferramenta educativa destinada a potenciar a capacidade dos grupos populares de converter-se em sujeito de seu próprio processo educativo e de seu próprio destino, fazendo da Educação um instrumento a serviço de sua libertação cultural, política e social (TORRES, 1988, p. 18).

A Educação Popular, no Brasil, ganhou visibilidade por meio das experiências desenvolvidas por Freire (1970), que entendeu a Educação como um ato político e de humanização. Tal Educação consiste em uma prática emancipatória que tem como ponto de partida a própria prática social do educando.

O processo educativo, nessa visão, sugere que somos seres de transformação e não de adaptação e que não estamos nesse mundo apenas como um objeto a mais precisamos de participar da realidade como sujeitos críticos e históricos. Como se percebe, é a Educação que dá sentido à vida das pessoas envolvidas nessa experiência, tanto educador como educando, pois possibilita a busca por um entendimento crítico da realidade. Assim,

[...] a Educação como prática de liberdade, abomina a idéia do homem abstrato, desligado do mundo e também a idéia do mundo como uma realidade ausente dos homens e suas relações com o mundo como uma realidade em transformação. Por meio da problematização dessa realidade, a Educação libertadora busca permanentemente refletir como os homens “estão sendo no mundo” se empenhando na desmistificação da realidade (FREIRE, 1970, p. 67).

Dessa forma, a Educação, além de ser um direito, é entendida por Paulo Freire como uma ação que permite ao aluno um diálogo com o mundo, nesse sentido sua “humanização” que implica em reconhecer que o ser humano é singular, histórico e que pode se libertar da opressão, da injustiça e das violações dos direitos humanos.

A Educação Popular inaugurou uma práxis pedagógica que privilegia as experiências cotidianas dos educando valorizando sua identidade social e cultural, além de promover a necessidade de se problematizar e desvendar criticamente a realidade e, assim, agir para a transformação, criando e recriando novos contextos sociais de igualdade, respeito e justiça.

Nessa perspectiva, a Educação em Direitos Humanos e a Educação Popular se configuram como um desafio em nossa sociedade, marcada pelas heranças do escravismo, autoritarismo, patrimonialismo, poucos investimentos na Educação, má remuneração dos professores, violência nas escolas, entre outras mazelas que acabam por criar um ambiente de grandes contradições e de desigualdade de oportunidades, além de contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e de uma consciência de sujeito histórico que pode se libertar de toda opressão e de toda injustiça social.

Essa noção de autonomia dos sujeitos sociais por meio da Educação está presente no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que busca:

c) a adoção do princípio de empoderamento em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negro (as), povos indígenas, idosos (as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, *gays*, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros) (BRASIL, 2006, p. 22).

Dessa forma, a contribuição da Educação Popular para a Educação em Direitos Humanos ocorre com a conscientização dos inconformados, dos indignados, dos excluídos e dos oprimidos que recuperam a sua condição de sujeitos de direitos e passam a se posicionar criticamente se mobilizando e lutando para organizar uma sociedade de fato justa e democrática. Essa mobilização e luta popular se refletiram em nossa História por meio da conquista da Constituição Cidadã de 1988, na criação do Plano (2006) e do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (2010), que fomentam o interesse desses sujeitos para conquistar a sua autonomia e emancipação.

No entanto, o grande marco para a Educação em Direitos Humanos no Brasil ocorreu na década de 1990 com a definição, em 1995, da década da Educação em Direitos Humanos, consequência da realização da Conferência de Viena em 1993. A partir desse evento, planos e programas nacionais foram criados objetivando uma consolidação da Educação em Direitos Humanos no Brasil, reconhecendo nas instituições de Educação formal e informal o papel de criação de uma cultura pautada pelos direitos humanos.

Para Piovesan (2012), a Conferência de Viena foi fundamentalmente importante para a História da internacionalização dos Direitos Humanos, pois depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada em 1948, outro documento que reiterou que todos os direitos humanos são “universais”, “interdependentes” e “inter-relacionados” foi ela que possibilitou reforçar a necessidade de um sistema internacional de proteção à dignidade humana.

Na tentativa de promover uma Educação orientada para os direitos humanos à luz da Declaração de Viena (1993) e de suas recomendações, pediu-se que os países participantes elaborassem programas nacionais, com o propósito de integrar a promoção e a proteção dos direitos humanos como programa de Governo. Nesse sentido, foram criados no Brasil o I e o II PNDH.

Já a terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3, nasce do decreto nº 7.037, de 21 de Dezembro de 2009, que incorporou as resoluções da 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos (2008) que foi convocada por um decreto do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e compôs uma ampla agenda nacional e internacional de comemorações aos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Um dos objetivos centrais da 11ª Conferência foi contribuir para o fortalecimento de uma consistente Política Nacional de Direitos Humanos e, para isso, era necessário uma revisão e uma atualização do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. Nesse sentido, foi elaborada a terceira versão do PNDH-3 que será analisada mais adiante neste trabalho.

Comparando as três edições, no PNDH-1, o maior foco residiu no combate às injustiças, ao arbítrio e a impunidade, nomeadamente daqueles encarregados de aplicar leis. O Programa cuidou da proteção do direito a vida, do direito à liberdade, do tratamento igualitário das leis, ou seja, direitos humanos para todos.

Já o PNDH-2 manteve essas orientações e ampliou o escopo de direitos a serem protegidos. Compreendeu 518 medidas. Incorporou os direitos de livre orientação sexual e identidade de gênero, assim como proteção dos ciganos. Conferiu maior ênfase à superação da violência intrafamiliar, combate ao trabalho infantil e ao trabalho forçado, bem como a luta para inclusão dos cidadãos que demandam cuidados especiais, as pessoas com deficiência. Para além desses avanços, o PNDH-2 é reconhecido por dois enfoques: a incorporação dos direitos econômicos, sociais e culturais e os direitos dos afrodescendentes.

O PNDH-3(2010) aprofundou e ampliou o elenco de direitos. Ele responde, em grande medida, às demandas nascidas de 50 conferências temáticas, realizadas desde 2003 (segurança alimentar, Educação, saúde, igualdade racial, direitos da mulher, crianças e adolescentes, habitação, meio ambiente, entre outras conferências) e as conclusões da XI Conferência Nacional de Direitos Humanos, realizada em dezembro de 2008. A terceira versão do

Programa Nacional de Direitos Humanos surgiu com o decreto nº 7.037, de 21 de Dezembro de 2009.

O PNDH-3 inova ao contar em sua elaboração com as participações de diversos sujeitos sociais, tais como, os integrantes do movimento sem Terra (MST), dos indígenas e dos quilombolas. As lutas por dignidade humana desses sujeitos encontram-se nesse documento. Destaca-se no Programa (2010) a transversalidade e interministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos.

Esse Programa visa, sobretudo, à promoção e difusão de uma cultura de direitos humanos no país. A Educação, por sua vez, é entendida como um meio privilegiado para atuar nessa direção (cf. PNDH-1, 2006) porque tal programa traz, claramente, uma compreensão sobre Educação em Direitos Humanos, conforme podemos verificar no trecho a seguir:

A Educação em Direitos Humanos, como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, **extrapola o direito à Educação permanente e de qualidade. Trata-se de mecanismo que articula, entre outros, elementos: a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações** (BRASIL, PNDH, 2006, p. 150, grifo nosso).

A compreensão exposta no Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos sobre como deveria ser a Educação em Direitos Humanos se aproxima das concepções de vários autores renomados do Brasil como Benevides (1994); Comparato (2003); Dallari (2004), Herkenhof (1994) e Moraes (1998), já citados no Capítulo anterior deste trabalho, que associam os direitos humanos à concepção de uma vida com dignidade.

A título de ilustração sobre a Educação em Direitos Humanos, Carbonari (2007), primeiro enfatiza a importância da Educação centrada na humanização integral do ser humano e isso significa:

Reconhecer que o ser humano se faz em um processo histórico relacional (confronto, conflito, construção, consenso, consolidação) com os semelhantes, situado sempre em um dado contexto ambiental e cultural,

também moldado nesse mesmo processo, mas transcendente a ele como busca de sua transformação (CARBONARI, 2007, p. 147).

A seguir, explica que a Educação em Direitos Humanos deve ser:

1. permanente, continuada e global, porque educar em direitos humanos é, acima de tudo, formar sujeitos de direitos (singulares e universais/diversos e iguais) em relação. [...]
2. Vocacionada à mudança, porque a Educação em Direitos Humanos tem compromisso com a superação de todas as formas e situações de violação. [...]
3. Promoção de uma nova cultura de direitos, porque o núcleo forte da Educação em Direitos Humanos é a construção de uma nova ética e de uma nova (inter) subjetividade, de uma nova política e de uma nova institucionalidade. [...] (CARBONARI, 2007, p. 148).

Cotrim e Parisi (1988, p. 11) afirmam que “a capacidade de aprendizagem manifesta-se facilmente no ser humano, no ato de adquirir conhecimentos”. Eles entendem como papel da Educação o preparo para o exercício da cidadania assim como a efetivação, promoção e proteção dos direitos humanos. Tal compreensão sobre a Educação em Direitos Humanos e sua importância para a construção de uma nova forma de sociabilizar-se requer um compromisso diário de todos, sociedade civil, Estado, ordenamentos jurídicos e principalmente das instituições de ensino. Essa forma de conceber a Educação em Direitos Humanos está presente tanto no Plano (2006) quanto no Programa (2010).

O PNDH- 3 é composto de seis eixos orientadores: Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalização dos Direitos em um contexto de Desigualdade; Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; Direito à Memória e à Verdade. Cada eixo é composto por diretrizes e objetivas que determinam as ações voltadas para a cultura e preservação dos direitos humanos. Ao todo são 521 ações programáticas.

Destacamos as diretrizes que esclarecem sobre a Educação e Cultura em Direitos Humanos:

Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de Educação em Direitos Humanos para fortalecer a cultura de direitos;

Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de Educação Básica, nas instituições de Ensino Superior e nas instituições formadoras;

Diretriz 20: Reconhecimento da Educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos;

Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos nos serviço público;

Diretriz 22: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em Direitos Humanos (BRASIL, PNDH-3, 2010, p. 187-202).

No PNDH-3, a Educação e a cultura em direitos humanos também são entendidas como um mecanismo que:

[...] visam à formação de uma nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade. (BRASIL, PNDH-3, 2010, p. 185)

Nessa perspectiva, tal como mencionado anteriormente, a Educação em Direitos Humanos, contida no Plano (2003) e no Programa (2010), é sinônimo de Educação emancipatória e libertária. Nesse sentido, reforça-se também a sua aproximação com as concepções de Educação Popular, mencionado anteriormente neste Capítulo.

O PNDH-3(2010) reconhece o papel das instituições de Educação formal e informal na criação de uma cultura pautada pelos direitos humanos. Uma Educação pautada nos Direitos Humanos que consagra uma cultura de respeito à dignidade humana, o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de solidariedade e, principalmente, a percepção das consequências pessoais e sociais de cada escolha.

No entanto, o surgimento do PNDH-3 trouxe consigo várias críticas e frente a elas o advogado Belisário dos Santos Júnior argumentou:

[...]constatação a que se chega, após consulta aos textos e à História, é a de que, apesar das idas e vindas do Governo Lula no trato do PNDH-3, de alguns equívocos na comunicação e no estabelecimento de consensos sobre tão distintos temas, os críticos do PNDH-3 não gostaram do que não leram. Têm medo, não do PNDH-3. Têm medo do debate. Têm medo da livre expressão das ideias. **Têm medo de uma nova cultura que se insinua de cumprimento aos direitos humanos, e que não é deste Governo nem do anterior, apenas, mas da sociedade brasileira.** Querem a pasteurização da História do período conhecido por todos como de repressão política. Têm medo de que a cidadania brasileira conheça sua História. Querem evitar a mediação de conflitos. Têm medo, enfim, medo mortal, do que Hannah Arendt chamou de: “direito a ter direitos”. O que será deles, se um dia aqui for verdade sabida e estabelecida: todos são iguais perante a lei? (SANTOS JÚNIOR, 2012, p. 1, grifo nosso).

Em relação ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), ele é um instrumento orientador e fomentador das ações de Educação em Direitos Humanos,

especialmente por parte das políticas públicas nas áreas da Educação Básica, da Educação Superior, da Educação não-formal, dos sistemas de justiça e segurança e da mídia. O Plano visa, sobretudo, a promover e difundir uma cultura de direitos humanos no País. A Educação, por sua vez, é entendida como um meio privilegiado para atuar nessa direção (PNEDH, 2006).

De acordo com o PNEDH, a Educação em Direitos Humanos deve ser promovida em três dimensões:

a) conhecimentos e habilidade: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (PNEDH, 2006, p. 23).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos reflete de que modo é possível, na sociedade brasileira, marcada pela desigualdade e pela violência institucionalizada, contribuir para a afirmação de valores, atitudes e práticas que propiciem uma cultura de direitos humanos nas várias esferas sociais.

Entre outros, são objetivos do PNEDH:

[...] enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; propor a transversalidade da Educação em Direitos Humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (Educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, entre outros direitos); orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos (cf. PNEDH, 2006, p. 185).

O PNEDH é organizado em torno de cinco áreas de atuação: Educação Básica, Educação Superior, Educação não Formal, Educação dos profissionais do sistema de Justiça e Segurança, Educação e Mídia. Além de apresentar concepção e princípios dessas áreas, o PNEDH apresenta também ações programáticas para cada uma delas.

Nesse documento, a Educação em Direitos Humanos é compreendida como:

Um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construído sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressam a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

- c) a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como a reparação das violações (BRASIL, PNEDH 2006, p. 25).

Dessa forma, o PNEDH se apresenta à sociedade brasileira como um documento que orienta e promove as ações educativas em direitos humanos, pautado em um processo de construção e formação de cidadãos conscientes da sua importância histórica para a nossa sociedade e, portanto, sabedores de seus direitos e deveres. Essa tomada de consciência deve acontecer desde a infância, e priorizar pessoas e grupos excluídos pela nossa sociedade. Nesses aspectos a Educação é compreendida (PNEDH 2006, p. 25) “como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos”.

Outro ponto que também deve ser mencionado é que o Plano (2006) não privilegia nenhum campo específico para a efetivação da Educação em Direitos Humanos, pelo contrário, esse documento prevê, assim como no Programa (2010), que as ações educativas com vista a promoção dos direitos humanos deve envolver a Educação formal e não formal nas esferas públicas e privadas.

Assim, o Plano (2006) e o Programa (2010), afirmam a importância da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica, no Ensino Superior, na Educação não formal e na formação continuada.

Esses documentos compreendem a Educação em Direitos Humanos “como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária e, por tanto, extrapola o direito à Educação” (BRASIL, PNDH-3 2010, p. 185). E, vai além de uma “aprendizagem cognitiva, inclui o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem” (BRASIL, PNEDH, 2006, p. 31).

Vale ressaltarmos que embora os dois documentos tenham como objetivo a consolidação da Educação em Direitos Humanos na Educação formal e não formal, a diferença primordial entre o Plano (2006) e o Programa (2010) é que o primeiro nasceu após Congresso de Viena de 1993, ratificando o compromisso do Brasil com a Educação em Direitos Humanos, estabelecendo concepções, princípios, objetivos e ações para sua aplicabilidade. Já o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos além de

contemplar a estrutura documental do Plano (2006), esse documento se preocupa, principalmente, em oferecer um roteiro de ações para concretizar a promoção dos Direitos Humanos no Brasil por meio de seis eixos orientadores, mencionados nesse Capítulo, rememoramos que um dos eixos é o da Educação e Cultura em Direitos Humanos.

Sobre a Educação Básica, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos entende que:

[...] a Educação em Direitos Humanos deve ser um dos eixos fundamentais da Educação Básica e permear o currículo [...] a prática escolar deve ser orientada para a Educação em Direitos Humanos, assegurando seu caráter transversal e a relação dialógica entre seus diversos autores (BRASIL, PNEDH 2006, p. 32).

Como ações programáticas voltadas para um currículo escolar que atenda essa temática, o Plano sugere:

Fomentar a inclusão, no currículo escolar das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violação de direitos. [...] propor ações fundamentais em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos (BRASIL, PNEDH, 2006, p. 33-35).

O PNDH-3 dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e sugere, ainda, que desde a infância haja uma formação de sujeitos de direito. Alerta que “Conhecer o diferente, desde a mais tenra idade, é perder o medo do desconhecido, formar opinião respeitosa e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família (BRASIL, PNDH-3, 2010, p. 185).

O Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos enfatiza que o Ensino Fundamental e médio tenham disciplinas que atendam a Educação transversal ligada às temáticas de Direitos Humanos, gênero, orientação sexual, culturas indígenas e afro-brasileiras.

Como estratégia para que o currículo escolar atenda a temática de Direitos Humanos o PNDH-3 (Brasil, 2010, p. 189) sugere estimular essa temática nos editais de avaliação e seleção de obras didáticas do sistema de ensino. Além disso, sugere:

Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica para a inclusão da temática de Educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito

das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com Educação igualitária, não discriminatória e democrática. [...] Desenvolver e estimular o enfrentamento ao *bullying* e ao *cyberbullying* (BRASIL, PNDH-3, 2010, p. 191-193).

Indo além, essa noção de Educação poderia atender às exigências contidas na Lei de Diretrizes Básicas (Lei 9394/96) - LDB - que é a lei orgânica e geral da Educação brasileira, que dita às diretrizes e as bases da organização do sistema educacional, e no próprio Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, que visa à formação cidadã do educando.

Nessa perspectiva, o currículo escolar que busca suas fontes de inspiração no saber e nas necessidades do contexto social, ao inserir a temática dos Direitos Humanos, pode contemplar esta proposta de formação para a cidadania, objetivo tanto do Plano quanto do Programa.

No âmbito do Ensino Superior, o Plano e o Programa propõem que a Educação em Direitos Humanos seja incluída em “diferentes cursos de Graduação e de Pós-Graduação, bem como em programas e projetos de extensão” (BRASIL, PNDH-3 2010, p. 186), por meio de diferentes modalidades, tais como, “disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisas e áreas de concentração, transversalização no Projeto político pedagógico” (BRASIL, PNEDH 2006, p. 38).

Sobre a Educação não formal, esses documentos defendem que são espaços privilegiados para a defesa e promoção dos Direitos Humanos, afirmam que a Educação em Direitos Humanos deve-se orientar pelos “princípios da emancipação e da autonomia, configurando-se como processo de sensibilização e formação da consciência crítica” (BRASIL, PNDH-3, 2010, p. 186).

Segundo orientações do Plano (2006) e do Programa (2010), a Educação em Direitos Humanos deve contemplar a formação e a Educação continuada, “em todo o serviço público, especialmente entre os agentes do sistema de Justiça e segurança pública” (BRASIL, PNEDH 2006, p. 47), com vista a “consolidar o Estado Democrático e a proteção do direito à vida e à dignidade, garantindo tratamento igual a todas as pessoas e o funcionamento de sistemas de Justiça que promovam os Direitos Humanos” (BRASIL, PNDH-3, 2010, p. 186).

Tal como mostrou a análise, o PNDH-3 considera a Educação e a cultura em direitos humanos como possibilidades de formação coletiva de uma nova mentalidade para o exercício da solidariedade, do respeito às diferenças e das relações de não violência. Esses pressupostos estão presentes não apenas no conteúdo do Programa (2010), mas também se refletem na

escolha da imagem de uma pomba em sua capa, que faz parte da abertura deste Capítulo. A pomba é um dos grandes símbolos da paz. Segundo Rosana Ortiz (2011) esse símbolo ganhou força no século XX por causa das várias guerras que afligiram a humanidade, principalmente, a I e a II Guerras Mundiais, eventos que entraram para a História da humanidade por aniquilar milhares de vidas e já mencionados neste trabalho. No entanto, foi no início dos anos 1960 que o pintor espanhol Pablo Picasso eternizou a pomba como símbolo da paz em uma série de gravuras que se tornaram famosas mundialmente.

Além disso, o PNDH -3 indica que,

Na Educação Básica, a ênfase é possibilitar, desde a infância, a formação de sujeitos de direito, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas. A troca de experiências de crianças de diferentes raças e etnias, imigrantes, com deficiência física ou mental, fortalece, desde cedo, sentimento de convivência pacífica. Conhecer o diferente, desde a mais tenra idade, é perder o medo do desconhecido, formar opinião respeitosa e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família. No Programa, essa concepção se traduz em propostas de mudanças curriculares, incluindo a Educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de gênero e orientação sexual, das culturas indígena e afrobrasileira entre as disciplinas do Ensino Fundamental e médio. No Ensino Superior, as metas previstas visam a incluir os Direitos Humanos, por meio de diferentes modalidades como disciplinas, linhas de pesquisa, áreas de concentração, transversalização incluída nos projetos acadêmicos dos diferentes cursos de Graduação e de Pós-Graduação, bem como em programas e projetos de extensão (BRASIL, PNDH-3, 2010, p. 185).

O referido Programa destaca a necessidade de ampliar mecanismos de produção de materiais pedagógicos e didáticos para a Educação em Direitos Humanos; adoção de critérios de avaliação e seleção de obras didáticas do sistema de ensino, em formato acessível a todos, e o estabelecimento de diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino para inclusão de Educação e cultura em direitos humanos.

Em relação à formação docente, consta no Programa a exigência de formação inicial e continuada em direitos humanos. A Diretriz 19, do PNDH-3, estabelece o "Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de Educação Básica, nas instituições de Ensino Superior e nas instituições formadoras" (BRASIL, PNDH-3, p. 191). Nessa direção, pode-se ressaltar uma de suas ações programáticas:

b) Promover a inserção da Educação em Direitos Humanos nos processos de formação inicial e continuada de todos os profissionais da Educação, que atuam nas redes de ensino e nas unidades responsáveis por execução de medidas socioeducativas (BRASIL, PNEDH, 2006, p. 155).

Considera-se que a formação acadêmica de profissionais da Educação possui duas etapas, a inicial e a continuada. A Educação inicial seria aquela adquirida com a conclusão do curso de bacharel ou licenciatura de uma determinada área do conhecimento. Já a Educação continuada pode ser compreendida como a ampliação da formação inicial do profissional, que se vê constantemente envolvido em cursos de especializações e outras atividades formativas.

Todavia,

Embora a Educação em Direitos Humanos na América Latina tenha mais de vinte anos de existência, em nosso país podemos dizer que ainda é incipiente, especialmente na área da Educação formal. Algumas instituições, tanto ONGs como referidas aos sistemas públicos, especialmente secretarias municipais de Educação, introduziram o tema da Educação em Direitos Humanos em suas atividades de formação. No entanto, essa introdução, tanto na formação inicial, como continuada de professores/as é ainda tímida. (SACAVINO, 2011, p. 219)

Nesse sentido, o Programa mostra a necessidade de incluir Educação em Direitos Humanos em diferentes cursos de Graduação, de Pós-Graduação e de extensão universitária.

A grande contribuição do PNDH-3 para a formação continuada de professores é o fomento à criação de espaços e oportunidades para que eles possam refletir sobre sua prática educativa e, assim, tendo a vida cotidiana como referência contínua, garantir uma Educação fundamentada na tolerância, na valorização da dignidade, nos princípios democráticos e na promoção da não violência.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006, p. 38) enfatiza que na Educação superior seja incluída a temática dos direitos Humanos seja nas disciplinas obrigatórias ou nas optativas para que assim os docentes estejam preparados para trabalhar com a temática dos Direitos Humanos.

O PNEDH ainda propõe ações programáticas que:

Fomente e apoie, por meio de editais públicos, programas, projetos e ações das Instituições de Educação Superior voltadas para a Educação em Direitos Humanos. [...] solicitar às agências de fomento a criação de linhas de apoio à pesquisa, ao ensino e à extensão na área de Educação em Direitos Humanos. [...] incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a Educação em Direitos Humanos nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, PNEDH, 2006, p. 39-40).

Em concordância com o Plano, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, também, prevê ações visando o preparo do docente para trabalhar com tal temática que:

Inclua a temática da Educação em Direitos Humanos nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Graduação [...] Incentive o desenvolvimento de cursos de Graduação, de formação continuada e programas de Pós-Graduação em Direitos Humanos. [...] Fomente núcleos de pesquisa de Educação em Direitos Humanos em instituições de Ensino Superior e escolas públicas e privadas, estruturando-as com equipamentos e materiais didáticos (BRASIL. PNDH-3, 2006, p. 194-196).

Ainda, o PNDH-3 trata a Educação não formal como um espaço possível para a Educação em Direitos Humanos e orienta para o fato de que é imprescindível que, nos programas de capacitação de lideranças comunitárias e nos programas de qualificação profissional, sejam feitas discussões pautadas pelos princípios de emancipação e autonomia.

As criações dos Programas (1996, 2002 e 2010) e do Plano (2003) revelam a importância da temática dos direitos humanos no processo educativo. Todavia, como veremos mais adiante, neste trabalho, ao analisarmos os resultados da pesquisa relacionado as áreas de conhecimento e as produções acadêmicas sobre direitos humanos, percebemos que ainda são poucas as áreas de conhecimento acadêmico que tratam da temática direitos humanos. Foram encontradas publicações vinculadas apenas às áreas da Educação, Direito, Ciências Sociais, Filosofia, Ciências Políticas e Relações Internacionais. Dessa forma, para cumprir o proposto dentro do Programa, é preciso ampliar a inclusão da temática Educação em Direitos Humanos nos vários cursos de Graduação e de Pós-Graduação.

Nesse sentido, o interesse pelas experiências de Educação em Direitos Humanos, no Brasil, vem crescendo, embora o número de pesquisas relacionadas a essa temática ainda seja pequeno, como verificamos por meio de pesquisa em bases eletrônicas como: BDTD⁴³, CAPES⁴⁴, DHNET⁴⁵, Domínio Público⁴⁶ e Sciello Brasil⁴⁷, tendo como referência de tempo 1998 até 2011.

Procuramos, de maneira geral produções acadêmicas (artigos, dissertações, teses e monografias) que tivessem em seu título e, posteriormente, no corpo do resumo às palavras chave – direitos humanos, Educação em Direitos Humanos, PNDH, PNEDH e formação em Direitos Humanos.

⁴³BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – endereço eletrônico: <http://bdttd.ibict.br/>

⁴⁴ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – endereço eletrônico: <http://www.capes.gov.br/>

⁴⁵ DHNET – Direitos Humanos na Internet - endereço eletrônico: <http://www.dhnet.gov.br/>

⁴⁶ Domínio Público – Biblioteca Digital desenvolvida em software livre - endereço eletrônico: <http://www.dominiopublico.gov.br/>

⁴⁷Sciello Brasil – ScientificElectronic Library Online- endereço eletrônico: <http://www.scielo.br>

QUADRO 1 Palavras-chave encontradas nos resumos das produções acadêmicas.

Palavras Chave	
Unitermos	Quantidade
Direitos Humanos, educação	31
Direitos Humanos, PNEDH	6
Direitos Humanos	4
Direitos Humanos, valores	4
Direitos Humanos, 3º PNDH	1
Direitos Humanos, Arendt	1
Direitos Humanos, educação e atendimento policial	1
Direitos Humanos, formação	1
Direitos Humanos, juventude	1
Direitos Humanos, multiculturalismo	1
Direitos Humanos, saberes docentes	1
Direitos Humanos, violência escolar	1
Educação em DH, currículo escolar	1
Educação, ética e cidadania	1
Total Geral	55

Fonte: BDTD, CAPES, DHNET, Domínio Público e Sciello Brasil

Das 55 produções acadêmicas encontradas, tratamos apenas de analisar os resumos que continham as palavras-chave: Direitos Humanos e Educação; Direitos Humanos e PNEDH; Direitos Humanos e 3º PNDH; Direitos Humanos e formação. Esses temas foram escolhidos por contemplar alguns eixos de análise desse trabalho.

A maioria das produções acadêmicas, 57%, foram encontradas no endereço eletrônico da CAPES, como podemos observar na Figura 5.

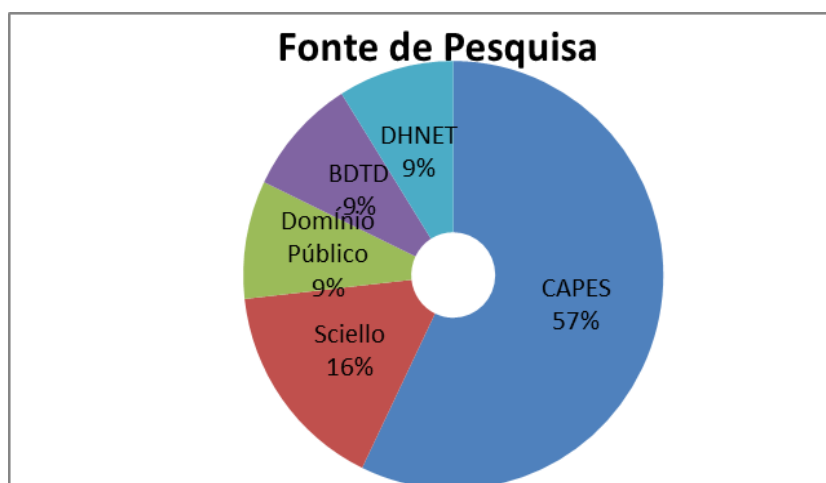


FIGURA 5 Bases eletrônicas pesquisadas.

Fonte: BDTD, CAPES, DHNET, Domínio Público e Sciello Brasil

Sobre esse resultado, podemos inferir que o Portal da CAPES, por se tratar de um espaço e informação de um órgão governamental, vinculado ao fomento à produção científica e que tem como uma das suas linhas de ação o investimento na formação superior,

consequentemente, é responsável pelo financiamento de pesquisas que se traduzem em dissertações de mestrado e teses de doutorado; e a avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu*, é um local privilegiado para a divulgação científica no Brasil.

A pesquisa ainda nos revelou os seguintes dados sobre as produções acadêmicas por ano, tendo como recorte temporal e a somatória dos trabalhos divulgados nos bancos de dados BDTD, CAPES, DHNET, Domínio Público e Sciello Brasil, os anos de 1998 até o ano 2011:

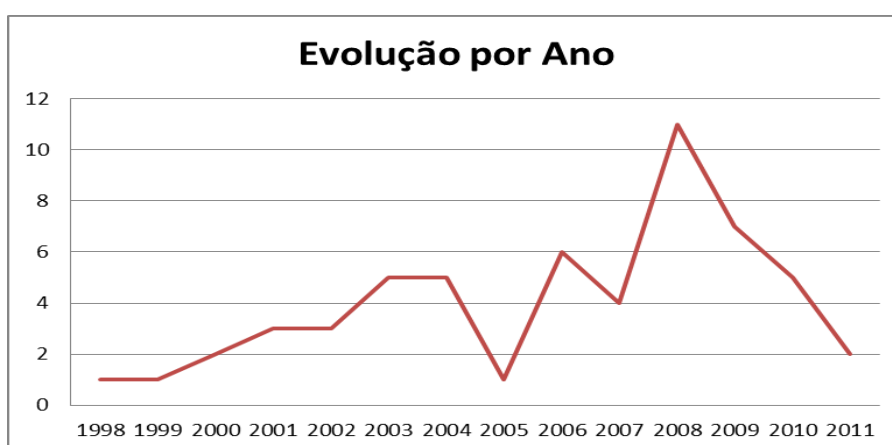


FIGURA 6 Produções acadêmicas por ano.

Fonte: BDTD, CAPES, DHNET, Domínio Público e Sciello Brasil

Como mencionado anteriormente, a Educação em Direitos Humanos no Brasil é introduzida nos anos de 1980. No entanto, foi na década de 1990 que ela ganhou maior projeção com a definição, em 1995, da década da Educação em Direitos Humanos estabelecida durante a realização da Conferência de Viena em 1993.

Observamos na Figura 6 que essa preocupação com a temática Educação em Direitos Humanos, na década dos anos de 1990, não chegou a se refletir nas produções acadêmicas desse período, pois apenas os movimentos sociais desenvolviam teorias e práticas em Direitos Humanos e o seu debate ainda não havia se consolidado nas universidades brasileiras. Identificamos que, durante os anos de 2000 a 2004, houve um pequeno crescimento das produções acadêmicas relacionadas à Educação em Direitos Humanos, isso pode ser explicado pelo contexto de estabelecimento da década da Educação em Direitos Humanos em 1995, que resultou na criação do plano e dos programas nacionais, já citados neste trabalho, e que tiveram como objetivo uma consolidação da Educação em Direitos Humanos no Brasil.

No entanto, verifica-se que o relativo interesse nas produções acadêmicas sobre a temática Direitos Humanos chega ao seu ápice no Brasil a partir de 2008, quando a

Declaração Universal dos Direitos Humanos celebra 60 anos. Para celebrar essa data, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, durante o Governo do ex-Presidente Luís Inácio Lula da Silva, publicou em 2008 o livro, *Brasil Direitos Humanos 2008: A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal*. Esse livro disponibiliza vários artigos, entrevistas e reportagens com estudiosos da temática Direitos Humanos no Brasil, tais como: Aida Monteiro, Fábio Konder Comparato, Flávia Piovesan e Nilmário Miranda.

Sobre o compromisso do Brasil com os Direitos Humanos em 2008, o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva afirmou nesse livro:

No balanço geral, 2008 marca um claro fortalecimento do compromisso brasileiro em levar adiante a caminhada de longo prazo para consolidar os direitos humanos em nossa terra, concretizando o ensinamento maior contido na Declaração: livres e iguais em dignidade e direitos nascem todos os seres humanos (BRASIL, 2008, p. 7).

Vale destacarmos também que o relativo crescimento nas produções científicas em 2006 ocorreu em decorrência da implantação do Plano e do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos. Sobre isso Aida Monteiro (2008) explica:

O estabelecimento de um Plano Nacional atribuiu ao Estado brasileiro um instrumento orientador para as políticas públicas de Educação em Direitos Humanos e para as ações induzidas e apoiadas pelo Governo. É importante ressaltar que, no ano das comemorações do 60º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Brasil respondeu ao chamamento para a organização de processos de Educação com o reconhecimento da Educação em Direitos Humanos como um programa de Governo oficialmente reconhecido (MONTEIRO, 2008, p. 31).

Prosseguindo o exame das produções acadêmicas nos bancos de dados BDTD, CAPES, DHNET, Domínio Público e Sciello Brasil, entre os anos de 1998 ao ano 2011, do montante de 55 publicações de diversos tipos:

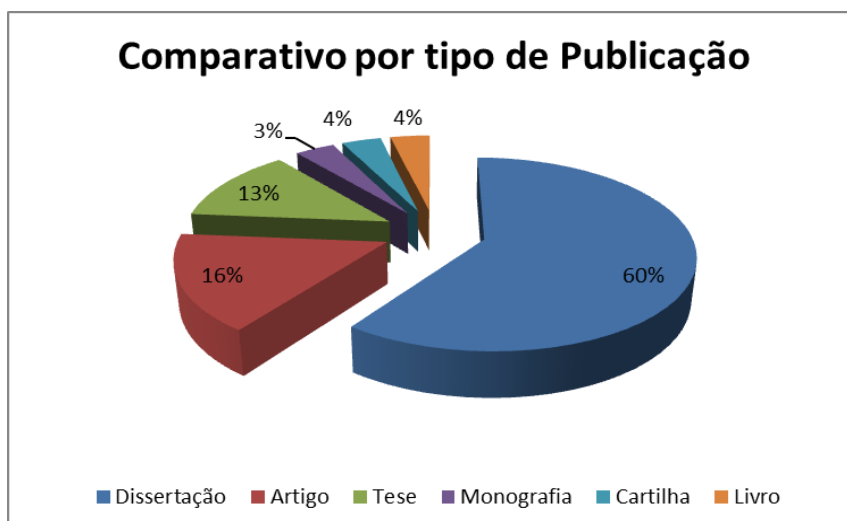


FIGURA 7 Tipos de produções acadêmicas
 Fonte: BDTD, CAPES, DHNET, Domínio Público e Sciello Brasil

A Figura 7 apresenta o percentual dos trabalhos produzidos de acordo com o meio de divulgação. Assim, encontramos 33 dissertações, sete teses, nove artigos, duas monografias, duas cartilhas⁴⁸, e dois livros.

As duas cartilhas citadas foram encontradas em endereço eletrônico, Domínio Público e ambas produzidas pelo Ministério da Educação (MEC) são obras criadas para atender a Programas desenvolvidos por esse Ministério.

A primeira cartilha do ano de 1999 faz parte de um programa de Educação a Distância que têm como título, “Cadernos da TV Escola: Direitos Humanos”. Essa obra surgiu como desdobramento em 1998 das comemorações dos cinquenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em que a TV Escola havia realizado uma série de programas de vídeo relacionados ao tema e, selecionando os melhores e transformando-os em textos. Esse Caderno apresenta textos que tratam sobre o conceito de Direitos Humanos. O mais usual é a relação de direitos humanos à proteção da dignidade humana:

Ao declarar, ou reconhecer, os direitos humanos por intermédio de uma Constituição, ou de outra lei, o que se pretende, basicamente é estabelecer o modo pelo qual cada um de nós deve ser tratado por seus semelhantes e pelo Estado, para que nossa dignidade não seja violada. A função dos direitos humanos é criar uma esfera de proteção à dignidade; como todo ser humano tem o mesmo valor, essa esfera de proteção definida pelos direitos deve ser igual para todos (BRASIL, DIREITOS HUMANOS, 1999, p. 12).

⁴⁸ Nos trabalhos examinados, os textos são nomeados como cartilhas. Entretanto, a ficha catalográfica, apresenta como cadernos a obra de “1999” e como livro a obra de “2003”. Nas referências bibliográficas deste trabalho, as obras serão citadas como constam em suas fichas catalográficas.

Além disso, apresenta textos que abordam os vários tipos de violência física, verbal e sexual e, também, sobre os direitos da criança e do adolescente. Todos os textos de modo geral, buscam estabelecer valores éticos para a vida em sociedade.

Já a segunda cartilha, produzida no ano de 2003, trata de um Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado intitulada, “Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade”. Essa obra é dividida em cinco módulos, assim dispostos: Ética; Convivência democrática; Direitos humanos; Inclusão social; Informações bibliográficas e documentais.

Além de textos explicativos sobre cada uma dessas temáticas, ao seu final a cartilha (2003) traz um relato de experiência de pessoas que participaram da transformação de uma comunidade conhecida por seus sérios problemas sociais, a favela de Heliópolis, em São Paulo. Apresenta detalhes sobre os processos de mudança, o papel do grêmio estudantil, a aproximação da escola com a comunidade, o trabalho com direitos humanos e como isso ajudou a construir um ambiente escolar mais justo e democrático.

Essa cartilha é produto do desdobramento de uma intensa agenda brasileira de comemorações, pois no ano de 2003 foram criadas, a “Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial”, a “Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres” e a “Secretaria Especial dos Direitos Humanos”, e o “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos” (PNEDH).

Ainda em relação aos tipos de produções acadêmicas foram encontrados dois livros, também na base de dados do Portal Domínio Público. A incidência de produções acadêmicas do tipo cartilhas e livros ocorre nesse ambiente eletrônico por se tratar de biblioteca virtual. Sendo assim, nesse portal, a maioria do seu acervo eletrônico corresponde a livros, cartilhas, vídeos, música do que a teses e dissertações.

O primeiro livro encontrado “Direitos Humanos no século XXI” é um compilado de artigos de mais de 40 importantes especialistas brasileiros e estrangeiros que tratam da temática. Esses textos foram apresentados durante o Seminário Direitos Humanos no Século XXI, realizado nos dias 10 e 11 de setembro de 1998, na cidade do Rio de Janeiro. Esse Seminário foi organizado, principalmente, pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério da Justiça e tinha como objetivo examinar e debater novas estratégias de promoção dos direitos humanos no início do século XXI.

Tanto o seminário quanto o livro também fizeram parte das atividades de comemoração, por parte do Governo brasileiro, dos 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como a primeira cartilha já mencionada anteriormente.

O segundo livro, “Os Direitos Humanos: novas dimensões, obstáculos e desafios”, organizado por Janusz Symonides, foi produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2003. Assim como o livro anterior, foram reunidos vários artigos e reflexões de vários especialistas sobre a temática com o objetivo de tratar sobre a importância e relevância contemporânea da luta pelos direitos humanos para o futuro das sociedades.

Janusz Symonides (2003, p. 14), o organizador dessa obra, deixa claro no Prefácio que “o presente livro foi elaborado com a esperança de que seja um instrumento de ensino para as instituições de Educação Superior, bem como para os postos da Unesco. ”

Ao analisarmos o contexto em que foram lançadas tanto as duas cartilhas quanto os dois livros retromencionados, constatamos que essas produções resultam do esforço do Governo Federal de atender as recomendações do documento final da Conferência de Viena, de 1993, que destacou a importância crucial da Educação, da formação e da informação pública sobre direitos humanos. Seguindo essas orientações declarou-se a Década das Nações Unidas de Educação para os Direitos Humanos (1995-2004) no Brasil. O Plano de Ação primordial para essa Década era a preparação de instrumentos de ensino de direitos humanos destinados aos diversos níveis de Educação.

As demais produções identificadas, 33 dissertações, sete teses, nove artigos, e duas monografias, em sua maioria, foram produzidas nos programas de Pós-Graduação da área de Educação, mas outras áreas do conhecimento também se preocuparam com a temática dos Direitos Humanos, como nos revela a Figura 8:

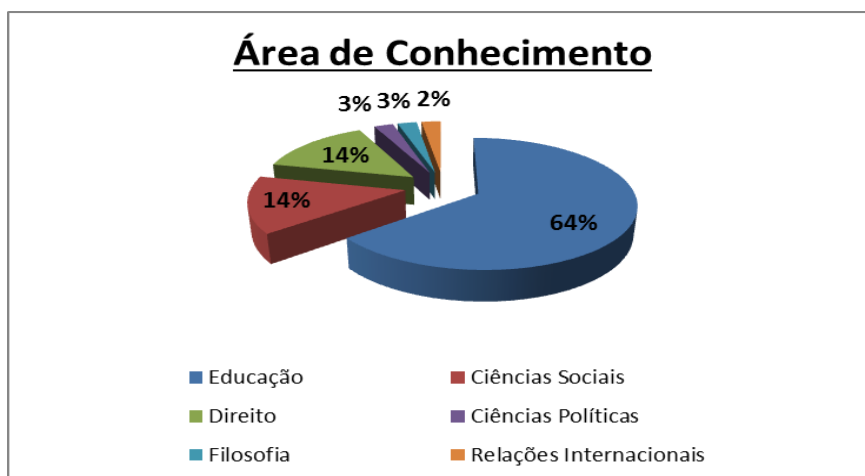


FIGURA 8 Áreas de conhecimento por produções acadêmicas com a temática Direitos Humanos.

Fonte: BDTD, CAPES, DHNET, Domínio Público e Sciello Brasil

Nota-se que 64% das publicações estão relacionadas à área da Educação, 14% nas áreas de Direito e Ciências Sociais. O restante das produções acadêmicas atinge as áreas da Filosofia, Ciências Políticas e Relações Internacionais.

Há nas produções da área da Educação uma preocupação em analisar de que forma a escola pode desenvolver um trabalho voltado para a promoção em Direitos Humanos, por exemplo, são feitos relatos de experiências, analisando a prática dos Direitos Humanos em sala de aula. Destacamos, para ilustrar a recorrente preocupação dessas publicações acadêmicas com a promoção e prática dos Direitos Humanos na escola, um artigo e uma dissertação. Vejamos.

No artigo encontrado nas bases eletrônicas pesquisadas, “Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma Educação em valores”, o autor Ulisses Ferreira de Araújo (2008) apresenta as discussões e os resultados parciais de uma pesquisa longitudinal desenvolvida durante quatro anos em uma escola de Ensino Fundamental. Seu objetivo era investigar se o trabalho com projetos, utilizando a Declaração Universal dos Direitos Humanos como referência, poderia se mostrar como um bom instrumento para a reorganização dos espaços, dos tempos e das relações escolares, auxiliando na formação ética dos estudantes.

Na dissertação de Carolina La Torre Wicher (2008), “Docentes, direitos humanos e (in) disciplina no espaço escolar: perspectivas e limites”, são identificadas e analisadas, no âmbito escolar, as concepções dos professores sobre direitos humanos e (in)disciplina. Para

isso, a autora, entrevistou professores e observou as salas de aulas de uma escola pública de Ensino Fundamental na cidade de São Paulo.

Dessa forma, segundo os dados analisados, é possível fazer as seguintes considerações: a maioria das publicações aborda o tema dos direitos humanos, apresentando sua “evolução” ao longo da História e adota a noção de vários autores, sendo os mais recorrentes Bobbio, Dallari e Sarlet, sobre o modo de entender o conceito direitos humanos. Nesse aspecto, existe um consenso em apresentar os direitos humanos pelo viés da dignidade da pessoa humana.

A Educação em Direitos Humanos é entendida sob três aspectos; primeiro, como um conjunto de processos de Educação formal e não formal orientados para a construção de uma cultura de respeito à dignidade humana. Segundo, como uma proposta para resolver os conflitos, a indisciplina e a violência dentro da escola. E terceiro, na luta contra a violência institucionalizada.

Nessa compreensão, experiências pedagógicas são apresentadas na tentativa de se refletir sobre a necessidade urgente de colocar em prática os valores contidos na Declaração dos Direitos Humanos, na Conferência de Viena, no PNEDH e no PNDH. A Educação em Direitos Humanos é compreendida em diferentes produções acadêmicas como um desafio para o mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, educar em Direitos Humanos é buscar a aquisição de novos valores que promova uma nova forma de democracia mais justa e humanizada.

Apesar das orientações contidas no Plano (2006) e no Programa (2010), para que seja feita a inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nas diretrizes curriculares dos cursos de Graduação, de formação continuada e programas de Pós-Graduação, o exposto nos mostra que ainda existe uma carência de pesquisas e publicações que reflitam essa preocupação com a formação acadêmica em Direitos Humanos.

Cabe destacarmos que o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos indica ações, visando à inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos na formação acadêmicas das universidades,

c) Elaborar relatórios sobre a inclusão da temática dos Direitos Humanos no Ensino Superior, contendo informações sobre a existência de ouvidores e sobre o número de:

- Cursos de Pós-Graduação com áreas de concentração em Direitos Humanos;

- Grupos de pesquisas em Direitos Humanos;
- Cursos com a transversalização dos Direitos Humanos nos projetos políticos pedagógicos;
- Disciplinas em Direitos Humanos;
- Teses e dissertações defendidas;
- Associações e instituições dedicadas ao tema e com os quais os docentes e pesquisadores tenham vínculo;
- Núcleo e comissões que atuam em Direitos Humanos;
- Educadores com ações no tema Direitos Humanos;
- Projetos de extensão em Direitos Humanos. (BRASIL, PNDH-3, 2010, p. 194-195).

Entretanto, é fundamental reconhecer que a intensa produção acadêmica sobre a temática direitos humanos, nos anos de 2003 e 2006 é resultado do compromisso com a Década das Nações Unidas de Educação para os Direitos Humanos (1995-2004) no Brasil, dos esforços do Governo Federal para a implantação do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH/2003), assim como das celebrações comemorativas dos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 2008.

Esses acontecimentos provocaram, como vimos neste Capítulo, a criação do Programa Nacional dos Direitos Humanos, a terceira versão, e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, marcos para o debate e promoção dos direitos humanos e da Educação em Direitos Humanos no Brasil. A luta contra a Ditadura Militar, a criação da Constituição de 1988, a Educação Popular, o Congresso de Viena realizado em 1993 e as comemorações de 60 anos da criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, tal como exposto neste Capítulo são marcos para a História da Educação em Direitos Humanos no Brasil, pois fomentaram ações e a ampliação do conceito de direitos humanos.

Tendo como referência a reflexão sobre direitos humanos e Educação em Direitos Humanos, no próximo Capítulo apresentamos e analisaremos os dados coletados na Escola Pública Flores, com a finalidade de compor respostas para as questões eleitas para estudo.

CAPÍTULO 4. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA PÚBLICA FLORES



FIGURA 9 MONET, Claude. **Mulher de Branco no Jardim**. 1867. Óleo sobre tela, color. , 82 cm x 100 cm. Museu Hermitage, em São Petersburgo, na Rússia⁴⁹.

O cotidiano escolar, segundo Morin (2003), é em um espaço cheio de incertezas, de complicações, de transgressões, de ordem, de desordem, de organização e de reorganizações, elementos que expressam a complexidade desse universo, e com esta pesquisa não foi diferente.

Cientes dessas características, continuamos a caminhada, investigando a Escola Pública Flores, dispostas a ouvir o que diziam os sujeitos desse lugar e atentas às práticas escolares, para refletirmos sobre a Educação em Direitos Humanos e Educação Escolar. Para tanto, foi necessário entrar na escola e permanecer por um período de cinco meses com disponibilidade para ouvir e para observar, tal como a figura acima de Monet, que apresenta uma mulher vestida de branco, com um guarda-sol na mão, parada sobre a relva a olhar para as flores. Assim, também colocamos o nosso olhar na Escola Pública Flores.

Neste Capítulo, apresentamos as análises dos dados coletados, na Escola Pública Flores, por meio das observações e dos questionários respondidos por docentes, discentes, supervisora, vice-diretora, secretária escolar, cantineira, porteira e bibliotecária sobre suas noções e experiências em Direitos Humanos, articuladas com os resultados das análises do

⁴⁹ Fonte: <http://www.ruadireita.com/arte/info/mulher-de-branco-no-jardim/#axzz2L5GBxbXY>.

Plano (2006) e do Programa de Educação em Direitos Humanos (2010), expostos no Capítulo anterior, com a finalidade de refletirmos sobre as questões investigativas deste trabalho:

- 1º Instituições de Ensino Fundamental desenvolvem Educação em Direitos Humanos?
- 2º Essas instituições aplicam as ações educacionais previstas no Plano e no Programa?
- 3º Quais são as noções dos profissionais da Educação e dos discentes, participantes da pesquisa, sobre direitos humanos e Educação em Direitos Humanos?

Assim, buscando esclarecer essas questões, apresentamos, a seguir, a análise dos dados obtidos, apoiadas nas elaborações sobre Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos, especialmente desenvolvidas por Benevides (1994); Comparato (2003); Dallari (2004), Herkenhof (1994), Moraes (1998), Bobbio (2004) e Piovesan (2012), expostas nos capítulos anteriores.

Para apresentarmos os dados e os resultados da análise, este Capítulo foi organizado em seis seções. A primeira seção trata de analisar a entrada dos profissionais da Educação e dos discentes na Escola Pública Flores. As demais seções dedicam-se à análise da formação dos profissionais da Educação em Direitos Humanos, às noções dos profissionais da Educação sobre direitos humanos e Educação em Direitos Humanos, às noções dos discentes sobre direitos humanos, à Educação escolar e a Educação em Direitos Humanos e, por fim, expõe-se a análise das ações em direitos humanos desenvolvidas na escola pesquisada.

4.1 Entrando na Escola Pública Flores: profissionais e discentes

Mais um dia de aula e de pesquisa, quando o ônibus para na porta da escola são 12h45min. Fico ali parada, observando os alunos que vão chegando, a pé ou de bicicleta, de todos os lados da rua que cerca essa escola. A maioria chega a pé e acompanhada por colegas da mesma escola, só alunos e alunas menores (na faixa etária de 7 a 8 anos de idade) chegam acompanhados por um responsável, mesmo assim são poucos os que desfrutam da companhia de um adulto.

A concentração de alunos e alunas com o avançar dos minutos só aumenta, **assim como aumenta o desejo deles de entrarem na escola, pois todos estão parados em frente ao portão, cobrando em voz alta à encarregada da portaria para abrir o portão, porque “já deu o horário”.**

O portão é aberto, alunos e alunas correm para entrar. Todos permanecem ainda no andar inferior à espera do toque do sinal. **Vários grupos se espalham pelo pátio da escola, são as meninas que conversam e ouvem música ao mesmo tempo, os meninos que ouvem músicas no celular, os meninos que batem figurinhas, os meninos e meninas que brincam de pega-pega e aqueles que só esperam a aula iniciar.**

Enquanto isso, **os profissionais da Educação também vão chegando, de ônibus, de carro, ou a pé, outros já estão na escola porque já trabalharam no turno da manhã.** Os docentes, a supervisora, a vice-diretora, a bibliotecária e a secretária escolar chegam e vão direto para a sala dos professores, enquanto a porteira e a cantineira já estão trabalhando em suas respectivas funções. **Vai se aproximando o início das aulas, os professores fazem uma roda, dão as mãos e rezam o Pai Nosso em intenção ao dia de trabalho.** Nota-se nesse momento que todos os professores aderem à roda.

Bate o sinal; alunos, alunas, professores e professoras se encaminham para a sala de aula (Registro da observação nº 2, realizada no dia 29. 04. 2012, grifo nosso).

A análise do trecho exposto permite identificarmos fragmentos que provocam reflexões sobre Educação em Direitos Humanos, Direitos Humanos e Educação Escolar, e, ainda, a necessidade de examinarmos tal trecho, considerando elementos do contexto de produção dos fatos registrados, obtidos durante a aplicação dos questionários e em outros momentos das observações.

Inicialmente, é importante mencionarmos que os discentes que vão chegando à escola, em grupos e desacompanhados de uma figura adulta, em sua maioria, moram no mesmo bairro no qual está situada a escola. A aplicação do questionário com os alunos de uma turma específica do sexto ano mostrou que esses discentes são oriundos de famílias de baixa renda e a maioria dos pais desses alunos trabalha durante o período das aulas.

Segundo dados do IBGE (2010), a população desse bairro era de 18.004 habitantes e o perfil socioeconômico dos moradores é o dos grupos de baixa renda, um comércio insipiente e uma carência de equipamentos sociais. Araújo Sobrinho (1995) realizou entrevistas com moradores desse bairro e já havia constatado que, para eles, a violência é um dos grandes problemas, vindo antes de questões relacionadas à Educação e ao transporte.

De acordo com dados obtidos, por meio do questionário, os discentes moradores do bairro ainda vivenciam a realidade descrita na pesquisa mencionada anteriormente: ausência de equipamentos sociais públicos, tais como: transporte, saúde e áreas para lazer. Além disso, o reconhecimento de que o bairro é violento e o medo dessa situação estiveram presentes em algumas respostas dos discentes, como podemos observar nos trechos abaixo:

Já presenciei várias brigas lá na minha rua. Eu tenho medo do meu bairro. (Aluna⁵⁰ 5 do sexto ano, 04. 06. 2012).

Acho meu bairro violento, aqui a gente fica sabendo de mortes, roubos e tráficos de drogas. Lá na minha rua, tem muita gente que mexe com drogas. (Aluno 11 do sexto ano, 05. 06. 2012).

Aqui tem muita briga quase todo dia a gente vê alguma coisa. Ontem eu vi dois bêbados brigando. [...]. Eu também tenho medo de ladrão. Aqui tem muito ladrão. (Aluna 19 do sexto ano, 04. 06. 2012).

Durante as observações realizadas, na referida escola, não verificamos nenhuma atividade pedagógica que promovesse o debate sobre essa questão, tampouco intervenção dos profissionais da Educação para tratar as consequências desse medo e dessas vivências no ambiente escolar.

O PNDH-3 (2010, p. 94) sugere ações para prevenção da violência e da criminalidade. Nesse sentido, enfatiza a Educação como meio privilegiado para realização dessas ações e que a escola deve apoiar iniciativas comunitárias de mobilização para “erradicação da violência na família, na própria escola, nas instituições e na comunidade” com vistas a minimizar a vulnerabilidade de crianças e adolescentes nesse contexto.

Os discentes participantes da pesquisa dão importância à escola (entrada, pátio e recreio), por serem espaços privilegiados para sua socialização e encontro com o Outro. Cabe rememorarmos que o bairro onde moram não oferece outros espaços públicos, exceto as ruas, para que isso ocorra. Quanto à sala de aula, durante as observações, percebemos que a maioria dos alunos não tem o interesse em ouvir o professor:

O professor termina de fazer a chamada e percebo que há três alunos andando em sala, **as meninas sentadas à minha frente conversam sobre um coração que uma delas desenhou e quer pintar. Já os meninos que estão sentados à minha esquerda conversam sobre um joguinho de vídeo game**, que não consigo entender qual seja. Por existirem vários focos de conversas e mais o barulho que vem do lado de fora da sala de aula, é difícil ouvir voz do professor. Estou sentada à mesa dos professores e, mesmo assim, não consigo ouvi-lo. [...]. **Alunos jogando bolinhas, o que foi acertado pela bolinha reclama, mas ninguém fala nada e aula segue. Dois alunos estão brincando com cartas, o professor vê e pede para guardar**, o aluno guarda, a aula segue. (Registro da observação nº 5, 03. 05. 2012).

Dessa forma, verificou-se, especialmente durante as aulas, que a maioria dos alunos está desinteressada pela dinâmica pedagógica trabalhada em sala de aula.

⁵⁰ Para preservar a identidade dos 26 alunos do 6º Ano participantes da pesquisa, os mesmos serão nomeados por números de 1 a 26.

Estudos de Charlot (2000) e Lahire (1995) evidenciaram:

O grande problema é que, para a maioria dos alunos do meio social popular, ir à escola representa apenas uma obrigação imposta pelos adultos, para que eles possam ter uma vida melhor, no futuro. **Eles não encontram o sentido e o prazer de aprender e de saber** (CHARLOT, 2000, p. 173, grifo nosso).

Como verificamos por meio da análise dos registros e das observações, a maioria dos discentes desconhece que o acesso ao Ensino Fundamental é um direito que eles possuem, previsto não só no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), mas, principalmente, na Constituição de 1988. Além dessa noção da Educação como um direito, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura a essas pessoas a condição de sujeito de direitos, como mostram os artigos que se seguem:

Art. 3 A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, **em condições de liberdade e de dignidade**.

Art. 4 É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à Educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990, p. 9).

Nesse sentido, devemos considerar que as crianças e os adolescentes que entram na Escola Pública Flores são, antes de tudo, sujeitos de direitos protegidos integralmente pela lei e são assegurados formalmente os seus direitos, como o direito à Educação e à dignidade. Mas, durante as observações feitas na Escola Pública Flores nas aulas dos professores de História, Ciências e Educação Física, por exemplo, não houve nenhuma menção ao ECA, também não foi observado em outros espaços, durante a entrada de professores e discentes na escola, as atividades de supervisão e o recreio, qualquer debate sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Entretanto, houve dois momentos em que esse Estatuto foi citado, durante a aplicação do questionário com a bibliotecária e com a secretária escolar. Vejamos:

Estão transferindo a responsabilidade de educar dos pais para a escola. Eu sou mãe, se eu não corrigir meu filho a policia corrige. Hoje os pais estão muito envolvidos com trabalho e esquecem dos seus filhos, de educá-los, de deixar tarefas para eles fazerem, **e ainda mais, depois que criaram esse ECA não pode fazer mais nada. No meu tempo não era assim não.** (Bibliotecária, 08. 03. 2012, grifo nosso).

Quando estava em sala de aula já sofri várias vezes agressões verbais. Inclusive teve um aluno que eu mandava várias vezes para fora da sala

porque, ele era muito indisciplinado atrapalhava demais as minhas aulas. Esse aluno sempre me xingava na frente de todos os outros alunos e quando me via no lado de fora da escola era a mesma coisa. **Fui procurar a direção e ninguém fez nada. Disse que não podia, o aluno estava protegido pelo ECA.** (Secretária escolar, 08. 03. 2012, grifo nosso).

Os fragmentos acima expostos mostram que existe uma crítica por parte dessas profissionais da Educação ao Estatuto da Criança e do Adolescente, que é visto como um instrumento legal que, ao invés de garantir os direitos desses sujeitos, garante a sua impunidade.

Após vinte anos de existência, o ECA ainda sofre duras críticas da mídia, de alguns profissionais da Educação e de uma parcela da sociedade, que se pautam justamente nesse discurso da impunidade. No entanto, deve-se reconhecer que o Estatuto da Criança e do Adolescente trouxe grandes avanços para a nossa sociedade:

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi fruto de intensa mobilização social ocorrida no Brasil nos anos de 1980. Sua aprovação é um marco na defesa dos direitos da criança e do adolescente. Isto, por si só, já representa um enorme avanço para a sociedade brasileira, pois, sinalizou uma profunda mudança de paradigma, colocando crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. (VELASCO, 2010, p. 5).

O Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (2010, p. 90) prevê como um dos objetivos estratégicos para a universalização desses direitos, “proteger e garantir os direitos de crianças e adolescentes por meio da consolidação das diretrizes nacionais do ECA”. Além disso, das 25 diretrizes expostas no Programa, uma diz respeito exclusivamente à promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Nesse sentido, o Programa (2010) reconhece que as crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos e sua dignidade humana deve ser protegida e defendida, pois se trata de seres humanos mais “vulneráveis”. No entanto, não são apenas as crianças e os adolescentes que são sujeitos de direitos. Os profissionais da Educação, tanto os homens quanto as mulheres, têm os seus direitos garantidos de forma universal, indivisível, e interdependente, assegurando-lhes a cidadania plena, como preveem a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos que já em seu prefácio afirma e reconhece que “toda pessoa tem direitos inerentes à sua natureza humana, sendo respeitada sua dignidade e garantida a oportunidade de desenvolver seu potencial de forma livre, autônoma e plena” (BRASIL, PNDH-3, 2010, p. 15). Em um dos seus objetivos estratégicos, há uma indicação de que os discentes devem ter “acesso à Educação de qualidade e a garantia de permanência na escola” por meio do desenvolvimento de

“programas para a reestruturação das escolas como polos de integração de políticas educacionais, culturais e de esportes e lazer” (BRASIL, PNDH-3, 2010, p. 79).

Como mencionado, as observações das entradas dos discentes e dos profissionais da Educação na Escola mostraram o desejo dos alunos e das alunas de estarem na escola, reforçando quão importante é o papel do ambiente escolar como espaço de socialização e um dos objetivos nesse processo consiste em que os alunos aprendam sobre valores humanos. No entanto, não se deve esquecer que esses discentes trazem consigo expectativas acerca do ambiente escolar, que muitas vezes não são atendidas.

Aqui a gente poderia participar das coisas que gosta, ter liberdade. [...] Acho que deveria ter umas palestras bem divertidas. (Aluna 4 do sexto ano, 04. 06. 2012).

A escola é fechada deveria ser mais liberal. Poderia ter um projeto só para as meninas para ensinar a gente dançar e fazer teatro. (Aluna 6 do sexto ano, 04. 06. 2012).

Eu não presto atenção nas aulas, cada um fala um pouco e vira aquela bagunça (risos) [...]. Queria que tivesse coisas diferentes. (Pergunto a aluna: Tipo o quê?). Sei lá umas palestras diferentes e oficinas. (Aluna 9 do sexto ano, 05. 06. 2012)

Observa-se nos fragmentos acima expostos, o desejo das discentes de que a escola seja um lugar mais agradável e livre e que tenha atividades que se aproximem dos seus interesses, ou seja, atividades fora da sala de aula.

Concordamos com Outeiral (2003), ao observar que o aluno chega à escola levando consigo vivências familiares e do seu meio social, no entanto o ambiente escolar será uma instituição fundamental para o seu desenvolvimento. Ainda, segundo Palacios (2005, p. 275), a escola é, junto com a família, a instituição que maior repercussão tem sobre as crianças. O ambiente escolar influi em todos os aspectos relativos ao processo de socialização e individualização da criança, “como o desenvolvimento das relações afetivas, a habilidade de participar em situações sociais, competência comunicativa e a própria identidade social”.

Com base no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006),

Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. **Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos.** Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (BRASIL PNEDH, 2006, p. 31, grifo nosso).

Existem, no interior da escola, conflitos e tensões provocados pelas expectativas dos profissionais da Educação em relação à função social da escola e as expectativas dos alunos sobre o que esperam dos seus momentos dentro do ambiente escolar. Dessa forma, segundo Sposito (2003, p. 218), alguns discentes oferecem “resistências ao trabalho educativo empreendido pelos educadores”.

As observações feitas, após a entrada dos alunos na escola, evidenciaram que, em várias aulas, os alunos e alunas são advertidos, em sua maioria, por andarem na sala e conversarem durante as aulas, como verificamos no excerto do registro da observação:

O professor passa olhando os cadernos dos alunos e dando visto para aqueles que tinham feito a atividade. Durante o percurso, o professor chama atenção de duas alunas que estão em pé e diz que se pegá-las novamente em pé irá mandá-las para a direção, imediatamente as alunas sentam. [...]. O professor pede aos alunos que façam cópia de uma página do livro. Poucos alunos atendem ao comando do professor, a maioria segue conversando, enquanto ele chama a atenção de três meninas sentadas juntas, formando um trio: pede que elas voltem para a organização em fileiras e ameaça mandá-las para a fora da sala. (Registro da observação nº 7, 13. 04. 2012).

Esse fragmento ilustra o que ocorre na turma do sexto ano na Escola Pública Flores: a maioria das aulas é expositiva, só o professor fala e dá comandos aos alunos que devem executar imediatamente. Os recursos utilizados sempre são a lousa e o livro. É exigido dos discentes a todo o momento o silêncio e que estejam sentados em suas fileiras.

Esse cenário descrito e que foi observado nas aulas das disciplinas de História e Ciências difere do previsto no Plano (2006) e no Programa (2010), pois a Educação em Direitos Humanos deve garantir, “igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia” e “por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade.” (BRASIL, PNDH, 2006, p. 31-32). Dessa forma, percebemos na sala de aula observada a ausência dessas orientações contidas no Plano (2006).

Assim como os discentes, os docentes dessa escola também tem seus direitos cerceados.

Como mostrou o registro da observação número 2, exposto na página 92, os profissionais da Educação também chegam à escola “de ônibus, de carro, ou a pé, outros já estão na escola porque já trabalharam no turno da manhã”. Por trabalharem em turnos, na mesma escola, deixam de ir a suas casas para economizar e almoçam em seu ambiente de

trabalho. Esses homens e mulheres também são sujeitos de direitos e também estão cheios de expectativas quanto à sua atividade na escola.

Certo dia, encontramos com o professor de História na escola. Notamos que ele estava gripado e triste, pois sua neta estava internada com pneumonia, desmaio e infecção no sangue. Vamos conversando durante o percurso da sala dos professores até a sala do sexto ano:

Nessa caminhada **o professor nos conta que está passando por certo desânimo em relação a suas condições de trabalho, fala que está muito difícil trabalhar na escola, falta de recursos, livros, a indisciplina dos alunos, a direção que não faz nada e só cobra o professor. E, além disso, ele acha que por ter uma formação nova na docência, não está dando conta dessa profissão.** (Registro da observação nº 3, 15. 03. 2012, grifo nosso).

Verificamos que esse profissional da Educação, primeiro, está triste, por problemas pessoais e segundo, está desanimado com suas condições de trabalho, com a indisciplina dos alunos e chega até a questionar sua capacidade para o exercício da docência. Segundo Grillo (2002), a docência envolve o professor em sua totalidade, sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser. Os profissionais da Educação são seres humanos que se alegram, que se entristecem, que possuem as mais variadas emoções e esses sentimentos entrarão com eles na escola ou em qualquer outro espaço que eles adentrem no ambiente escolar. Além disso, como qualquer outro profissional, esses sujeitos anseiam por melhores salários e por condições mais dignas para exercer sua carreira.

Sobre o eixo orientador “direitos relacionados ao trabalho dos profissionais da Educação e demais trabalhadores de outras áreas”, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (2010) apresenta como um dos seus objetivos estratégicos “a garantia do trabalho decente, adequadamente remunerado, exercido em condições de equidade e segurança” (BRASIL PNDH-3, 2010, p. 81), que é também um direito humano.

Outro fragmento do Registro da observação número 2, citado na página 92, dialoga com o Plano (2006) e o Programa (2010) e, consequentemente, com a Educação em Direitos Humanos, é o respeito à religiosidade. Como consta no registro, há uma concordância de todos em fazer, na sala dos professores, a roda e rezar o Pai Nosso independente do credo que professam, antes do início das aulas. Essa oração, vinculada a uma determinada religião, proferida pelos profissionais da Educação de diferentes religiões, configura-se como uma atitude de tolerância que está prevista no Programa como um dos seus objetivos estratégico, “respeito às diferenças crenças e liberdade de culto” (BRASIL, PNDH-3, 2010, p. 122), assim a tolerância religiosa constitui-se como um direito humano.

Na próxima seção, analisamos se os profissionais da Educação da referida escola, durante sua formação, tiveram algum contato com o tema direitos humanos, e o impacto disso no exercício profissional.

4.2 Formação dos profissionais da Educação em Direitos Humanos

O segundo item do roteiro do questionário, que foi aplicado aos profissionais da Educação, estava relacionado à sua formação acadêmica e atuação na Educação, sendo possível estabelecer o perfil dos participantes desta pesquisa.

Dos treze profissionais da Educação participantes da pesquisa onze são do sexo feminino. Esse dado permite-nos constatar, segundo Reis (1993), a feminilização do magistério, que teve suas raízes em 1891, quando a União passou a criar e a controlar as instruções superior, secundária, primária e profissionalizante. Nesse sentido as mulheres foram inseridas nas instituições de ensino com o ideal de que a professora leva para a sala de aula mais cuidados maternos que intelectuais, conseqüentemente, houve o aumento da procura de mulheres por essa profissão.

A partir de então, ainda, segundo Reis (1993) o magistério se tornou um campo de trabalho feminino, principalmente do antigo primário (hoje os quatro anos iniciais do ensino fundamental) depois as mulheres avançaram também para os anos finais do ensino médio, e para os cargos de especialista: assistente de direção, direção e supervisão.

Os treze profissionais da Educação estão na faixa etária de 30 a 50 anos de idade. Duas participantes da pesquisa possuíam apenas o Ensino Médio, a porteira e a cantineira, os demais são formados em Matemática, Pedagogia, Ciências, História, Letras, Educação Física, Geografia e Religião. O professor de História é o único que mora no bairro onde está situada a escola; os demais profissionais, exceto a vice-diretora, que possui um veículo próprio, utilizam o transporte público para chegar à referida escola. Para melhor visualizarmos esses profissionais, construímos o Quadro 2:

QUADRO 2 Perfil dos participantes da pesquisa.

	<u>Média de Idade</u>	<u>Sexo</u>	<u>Formação Acadêmica</u>	<u>Área de atuação</u>	<u>Tempo de formação</u>	<u>Na graduação estudos sobre DH?</u>	<u>Fez formação continuada em DH?</u>
Entrevistado 1	40	Feminino	Matemática	Secretária escolar	2 anos	Não	Não
Entrevistado 2	50	Feminino	Educação Infantil	Bibliotecária	6 anos	Não	Não
Entrevistado 3	30	Masculino	Ciências	Docente	2 anos	Sim	Não
Entrevistado 4	40	Masculino	História	Docente	2 anos	Sim	Sim
Entrevistado 5	30	Feminino	Ensino Médio	Portaria	2 meses	-	-
Entrevistado 6	40	Feminino	Ensino Médio	Cantineira	1 ano	-	-
Entrevistado 7	30	Feminino	Letras	Vice-diretora	4 anos	Não	Não
Entrevistado 8	30	Feminino	Matemática	Docente	8 anos	Não	Não
Entrevistado 9	40	Feminino	Religião	Docente	8 anos	Sim	Não
Entrevistado 10	40	Feminino	Educação Física	Docente	5 anos	Não	Não
Entrevistado 11	40	Feminino	Pedagogia	Supervisora	8 anos	Não	Não
Entrevistado 12	40	Feminino	Letras	Docente	24 anos	Não	Não
Entrevistado 13	40	Feminino	Geografia	Docente	5 anos	Não	Não

Fonte: Questionário

Observa-se, tomando como referenciais a data de criação do Plano no ano de 2006 e a criação da terceira versão do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos no ano de 2010, que oito profissionais da Educação se formaram durante a vigência do Plano e do Programa e apenas dois desses sujeitos tiveram contato com a temática dos direitos humanos.

Havia uma questão no questionário aplicado que buscava obter informações sobre o contato desses profissionais da Educação com a temática direitos humanos.

Quanto ao contato que tiveram sobre a temática Direitos Humanos durante a sua Graduação obtivemos as seguintes informações:

Eu não estudei esse tema na Graduação e eu vejo que agora está fazendo falta, tem assuntos que a gente não sabe como lidar [...] Deveria ter um projetinho nas escolas pra trabalhar com as diferenças, os direitos humanos e as necessidades especiais, a gente precisa disso [...]. (Professora de Português, 09. 04. 2012, grifo nosso).

Direitos Humanos é muito bonito no papel, mas na teoria nada é realizável, **o professor não tem as ferramentas necessárias como livros, e outros recursos para tratar em sala de aula, não adianta Plano e Programa tudo fica só nos papeis.** (Professora de Religião, 14. 06. 2012, grifo nosso).

Olha é muito difícil falar dos direitos humanos quando não se tem nada na escola que nos auxilie sobre isso. Aqui na Biblioteca não tem nada. (Bibliotecária, 01. 04. 2012, grifo nosso).

Vale lembrarmos que, dos treze profissionais da Educação que participaram da pesquisa, dois tinham cursado até o Ensino Médio ⁵¹ e exerciam a função de cantineira e de porteira. Nesse sentido, os gráficos que se seguem representam o resultado das respostas dos onze profissionais da Educação que cursaram o Ensino Superior.

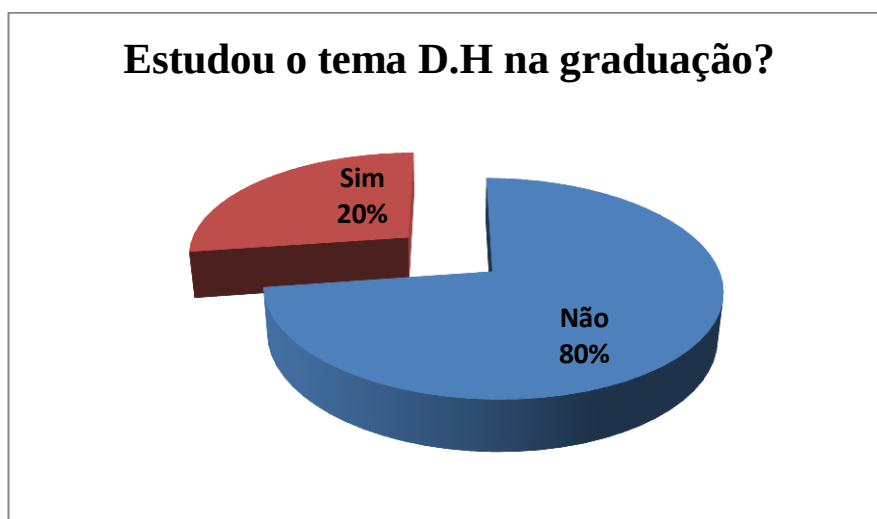


FIGURA 10 - Profissionais da Educação estudaram, durante a Graduação, a temática direitos Humanos.

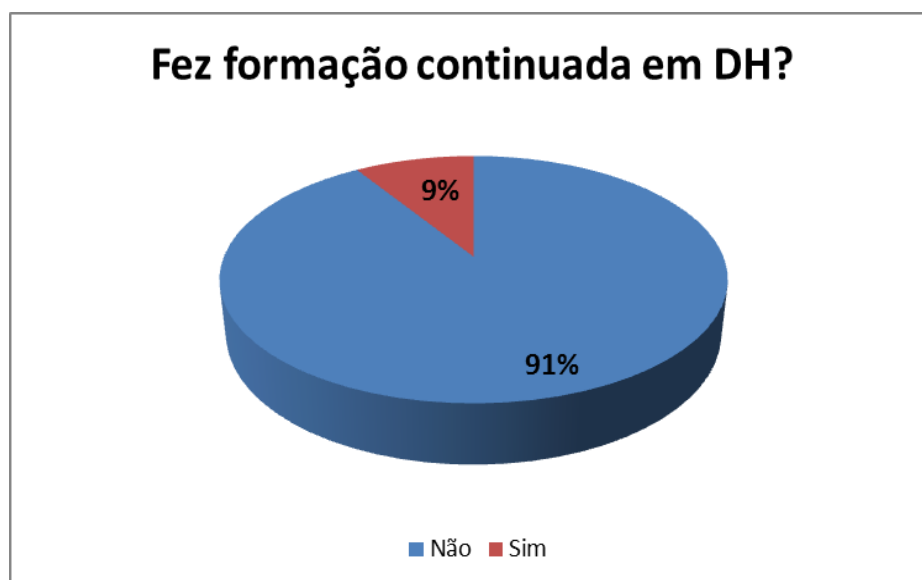


FIGURA 11- Profissionais da Educação e a formação continuada em Direitos Humanos.

⁵¹ Durante a aplicação do questionário procuramos saber se a cantineira e a porteira aprenderam, enquanto cursaram o ensino médio, a temática dos direitos humanos. Elas afirmaram que não tiveram nenhum aprendizado sobre esse tema.

Observa-se que a maioria dos onze profissionais da Educação que cursaram o Ensino Superior, 80% não estudaram a temática Direitos Humanos, durante a sua formação inicial. Apenas os professores de Ciências e História afirmaram ter estudado essa temática em algum momento de seu curso. Além disso, o professor de História foi o único participante da pesquisa que afirmou ter feito um curso de extensão sobre direitos humanos. Um fato comum a esses dois professores é que cursaram suas graduações em uma faculdade privada da cidade e se formaram entre os anos de 2007 e 2009, período em que já estão vigentes tanto o Plano (2006) quanto a primeira e a segunda versões do Programa de Educação em Direitos Humanos (1996 e 2002).

Os demais professores graduados, tanto em faculdades públicas quanto nas privadas, nunca estudaram sobre o tema Direitos Humanos em seus respectivos cursos. Cabe mencionarmos que o Plano (2006) e o Programa (2010) não fazem distinção entre o ensino público e o privado para concretização da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior; a exigência é que “a Educação em Direitos Humanos deve-se constituir em princípio ético político orientador da formação e crítica da prática das instituições de Ensino Superior” (BRASIL, PNEDH, 2006, p. 39).

No Ensino Superior, as metas previstas visam a incluir os Direitos Humanos, por meio de diferentes modalidades como disciplinas, linhas de pesquisa, áreas de concentração, transversalização incluída nos projetos acadêmicos dos diferentes cursos de Graduação e Pós-Graduação, bem como em programas e projetos de extensão (BRASIL, PNDH-3, 2010, p. 186).

Embora existam objetivos estratégicos previstos no Plano e no Programa, que apontem para a inclusão dos Direitos Humanos nos currículos das instituições de Ensino Superior, a ausência da Educação em Direitos Humanos na formação dos profissionais da Educação reflete-se em suas práticas pedagógicas, por exemplo, eles não se sentem aptos a trabalhar com essa temática em sala de aula.

Com base na análise dos dados, reafirmamos que, embora constem no Programa (2010, p. 196) ações programáticas que “visem a incentivar o desenvolvimento de cursos de Graduação, de formação continuada e programas de Pós-Graduação em Direitos Humana”, há ausência dessa temática nas instituições de Ensino Superior cursada pela maioria dos profissionais da Educação participantes da pesquisa, contrariando o que está previsto nesses documentos.

Durante a análise das observações feitas em sala de aula, verificamos, também, que os docentes que afirmaram ter contato com o tema direitos humanos, na Graduação ou em

atividades de formação continuada, são os professores que incluem com maior frequência esse debate em suas práticas pedagógicas. Na Escola Pública Flores, observamos que o docente de História, que afirma ter estudado sobre Direitos Humanos na Graduação e na formação continuada, foi quem mais abordou o tema, durante as suas aulas, seja explicando o conteúdo seja tentando provocar os alunos para a tomada de consciência de seus direitos. A título de ilustração, citamos:

[...] Professor fala sobre direitos humanos, associando-o ao surgimento de regras nas primeiras civilizações e cidades-estados que são governo próprio de cada cidade. Nessas cidades os cidadãos são independentes, o rei tem o poder político e religioso. **Falando sobre os direitos que esses primeiros cidadãos tinham, o professor passa a falar sobre a Educação como um Direito** na atualidade e que antes não era assim. Aproveita para alertar os alunos dizendo que os mesmos tem esse direito, mas não aproveitam como deveriam. [...]. (Registro da observação nº 6, 12. 04. 2012, grifo nosso).

Os onze profissionais da Educação, que possuem Graduação, também foram indagados, por meio do questionário, se sabiam sobre a existência do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH). As figuras 12 e 13 evidenciaram os resultados referentes a essa questão:

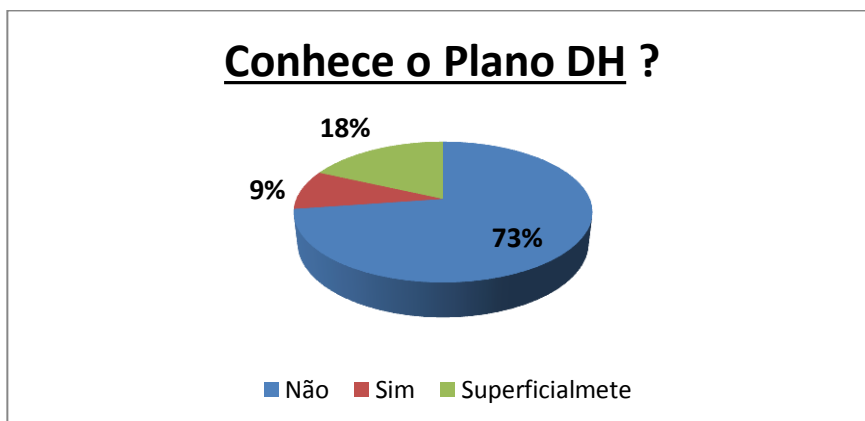


FIGURA 12 - Conhecimento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos pelos profissionais da educação

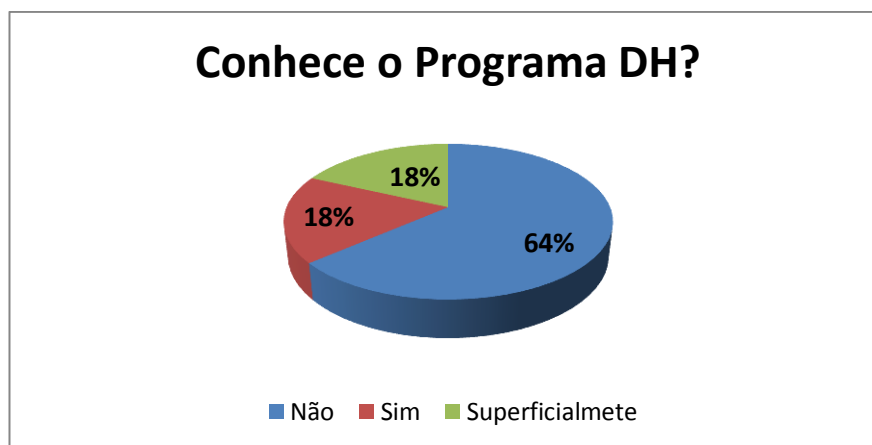


FIGURA 13 - Conhecimento do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos pelos profissionais da educação

Pela análise desses gráficos observamos, que 36% dos profissionais da Educação afirmam conhecer o Plano (2006) e o Programa (2010), mesmo que seja superficialmente. Procuramos saber desses sujeitos de que forma chegaram ao conhecimento desses documentos e apenas um profissional da Educação afirmou que foi durante a sua formação. Os demais admitiram que esses conhecimentos foram adquiridos por meio da mídia.

Todavia, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos afirma que “o direito a informação é um direito humano” e que os meios de comunicação de massa assumem “um papel estratégico, no sentido de construir e desconstruir a cultura social de respeito e proteção aos direitos humanos” (BRASIL PNDH-3, 2010, p. 186- 202). Além desse entendimento, o Plano (BRASIL, 2006, p. 54) expõe que “os meios de comunicação se constituem como “espaço político, com capacidade de construir opinião pública, formar consciências, influir nos comportamentos, valores, crenças e atitudes”. Nesse sentido, para que seja colocado em prática o respeito e a proteção dos direitos humanos, é necessário que a “mídia adote uma postura favorável a não- violência e ao respeito aos direitos humanos” (BRASIL, 2006, p. 54).

A análise dos gráficos, apresentados na figura 12 e 13, evidenciam ainda que a maioria desses profissionais da Educação, 64% desconhecem tanto o Plano, criado em 2006, quanto a terceira versão do Programa datada de 2010; embora no eixo orientador de número 5, Educação e Cultura em Direitos Humanos do Programa (2010) conste a diretriz 18, que “prevê a efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de Educação em Direitos Humanos para fortalecer a cultura dos direitos” (BRASIL, PNDH-3, 2010, p. 187).

Nesse sentido, o objetivo estratégico é a implantação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e, para que isso ocorra, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos sugere como uma de suas ações “implantar mecanismos e instrumentos de monitoramento, avaliação e atualização do PNEDH, em processos articulados de mobilização nacional” (BRASIL, PNDH-3, 2010, p. 187).

Durante o período de desenvolvimento desta pesquisa, procuramos nos *sites* da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (<<http://portal.sdh.gov.br> e www.direitoshumanos.gov.br>), do Ministério da Educação (<<http://www.mec.gov.br>>) e do Ministério da Justiça (<<http://portal.mj.gov.br>>) e não foram encontrados relatórios de avaliação sobre a aplicabilidade das diretrizes, objetivos e ações em direitos humanos na Educação Básica, na Superior, na não formal e na continuada.

Tomamos conhecimento, durante o desenvolvimento da pesquisa, de que o Ministério da Educação e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, em parceria com os professores e professoras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), criaram no ano de 2007, o livro *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*, com o intuito de refletir, a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, sobre os caminhos necessários para superar as barreiras da universalização dos direitos humanos. Esse livro encontra-se disponível integralmente no endereço eletrônico <<http://www.dhnet.org.br>>.

Todavia, os esforços para o fortalecimento dos princípios de defesa e promoção dos direitos humanos nos sistemas de Educação Básica, nas instituições de Ensino Superior e nas instituições formadoras ainda são frágeis e essas fragilidades se refletem nas práticas pedagógicas dos profissionais da Educação.

Eu queria falar mais sobre direitos humanos, mas nem sei. Tem coisas que não consigo falar. Queria muito aprender sobre inclusão, alunos com necessidades especiais. Aqui na escola tem um caso de um aluno com necessidades especiais e a gente nem sabe lidar com ele. (Professora de Português, 09. 04. 2012, grifo nosso).

Durante a aplicação dos questionários com os professores, muitos cobraram disponibilização de materiais pedagógicos e didáticos para orientá-los em suas práticas.

Uma vez eu encontrei em um livro de Português um texto falando sobre *bullying*, não tinha nada a ver com a minha matéria, mas, como eu queria falar com os alunos sobre respeito, pois eles estavam muito desrespeitosos, todo dia era um xingamento, uma brincadeira racista, resolvi levar pra aula [...]. **Deveria ter mais materiais assim, que falassem desses problemas da**

sala de aula pra ajudar a gente ensinar respeito pra eles. (Aplicação do questionário com a professora de Geografia realizada no dia 09. 04. 2012, grifo nosso).

Os fragmentos expostos nesta seção demonstram que, de maneira geral, existe o interesse dos profissionais da Educação em saber sobre os direitos humanos e de terem recursos pedagógicos e didáticos para desenvolverem a temática na Escola Pública Flores. Ainda sobre essa compreensão, ao indagarmos esses profissionais da Educação se a escola deveria trabalhar com o tema, verificamos que a maioria dos participantes da pesquisa tem interesse por incluir esse debate na escola:

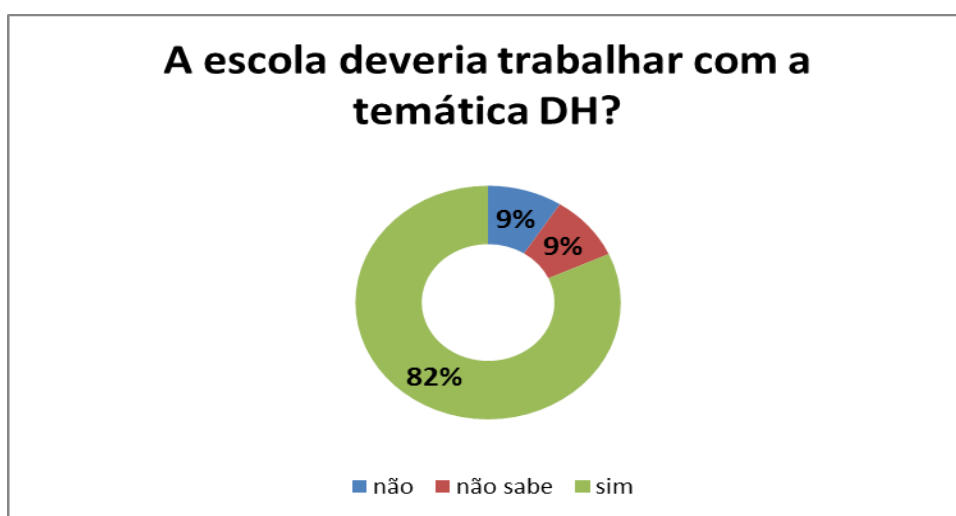


FIGURA -14 A escola e a prática em direitos humanos

O Programa (2010, p. 189-190) prevê várias ações programáticas para incentivar a criação de materiais pedagógicos e didáticos para Educação em Direitos Humanos, como estimular editais de avaliação e seleção de obras de didáticas do sistema de ensino, consolidar a revista “Direitos Humanos”, produzir recursos pedagógicos e didáticos especializados e adquirir materiais e equipamentos em formato acessível para a Educação em Direitos Humanos, para todos os níveis de ensino.

No entanto, a concretização dessas ações não está presente na Escola Pública Flores, pois os dados mostraram que a maioria dos profissionais da Educação, participantes da pesquisa, não teve nenhuma formação inicial ou continuada em direitos humanos e, mais, existe um desconhecimento deles sobre o Plano (2006) e Programa (2010), documentos fundamentais para o entendimento da prática da Educação em Direitos Humanos.

Embora a Educação em Direitos Humanos seja insuficiente, na próxima seção, abordamos sobre qual a noção que esses profissionais da Educação têm sobre direitos humanos e Educação em Direitos Humanos.

4.3 Profissionais da Educação e suas noções de direitos humanos e de Educação em Direitos Humanos

Indagamos os profissionais da Educação sobre as suas noções de direitos humanos. As respostas obtidas estão apresentados na figura 15:



FIGURA -15 Noções de Direitos Humanos dos profissionais da Educação

As noções manifestadas como “direito do ser humano”, “direitos humanos” e “direitos do cidadão” permitem afirmar que a maioria dos participantes da pesquisa relaciona os direitos humanos como inerentes à própria natureza humana. Essa forma de concebê-los dialoga com a concepção de muitos teóricos já citados neste trabalho, especialmente, Benevides (1994); Comparato (2003); Dallari (2004), Herkenhof (1994), Moraes (1998), Bobbio (2004) e Piovesan (2012). Benevides (1994, p. 8), por exemplo, entende os direitos humanos como “direitos comuns a todos os seres humanos”, sem distinção de etnia, nacionalidade, gênero, classe social, religião, ideologia, nível de instrução, orientação sexual e julgamento moral, ou seja, o ser humano é a fonte de todo o Direito. As análises das observações na referida escola também mostraram que a noção de direitos humanos adotada pela maioria dos profissionais da Educação se aproxima do entendimento dessa autora,

embora não a contemplem em todos os seus aspectos. Assim, não podemos inferir, a partir dos dados coletados, toda a amplitude do conceito de direitos humanos, sustentada pelos autores acima mencionados, mas podemos afirmar que há aproximações com parte das formulações expostas pelos teóricos e documentos apresentados neste trabalho, que se traduzem como direito do ser humano. Ilustrando:

Direitos Humanos são direitos e deveres para com o outro ser humano. Sempre trato os alunos com respeito e tento ensiná-los que devemos tratar os outros como gostaríamos de ser tratados, ou seja, de forma respeitosa. (Vice-diretora, 12. 04. 2012, grifo nosso).

A vice-diretora está caminhando, junto aos alunos, durante o recreio, quando um aluno se aproxima dela e passa a reclamar de uma aluna que o xingou. A aluna em questão chega e fala que o colega também a xingou. A vice-diretora imediatamente pede silêncio aos dois e avisa que isso não poderia **acontecer, que eles deveriam se respeitar** e, se caso alguém xingasse, era primeiro para falar com ela e não ir revidando. “Estamos entendidos?” Finaliza a vice-diretora. (Observação do recreio, 09. 03. 2012, grifo nosso).

Os autores citados anteriormente entendem, também, que falar sobre Direitos Humanos é acima de tudo fazê-lo de forma indissociável da dignidade da pessoa humana, o que também nos parece dialogar com a resposta de dois profissionais da educação ao afirmarem que a noção de direitos humanos está relacionada ao respeito ao “Outro”, ou seja, na ética do reconhecimento do Outro que também pode ser entendido como respeito à dignidade humana.

Nessa perspectiva, também o Plano (2006) e o Programa de Educação em Direitos Humanos (2010) dialogam com os teóricos, já citados, e com aspectos contidos na maioria das respostas, expostas no gráfico acima. Para o Programa (BRASIL PNDH-3, 2010, p. 15) “os princípios históricos dos Direitos Humanos são orientados pela afirmação do respeito e pela busca permanente da paz”. Nesse sentido,

O que se convencionou chamar “direitos humanos” são exatamente os direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos. São direitos que possuímos não porque o Estado assim decidiu, por meio de suas leis, ou porque nós mesmos assim o fizemos, por intermédio dos nossos acordos. Direitos Humanos, por mais pleonástico que isso possa parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos. (RABENHORST, 2007, p. 16).

Todavia as respostas oferecidas pelos participantes da pesquisa não contemplam outros aspectos contidos no Plano e no Programa, a respeito da noção de direitos humanos, como o princípio do conceito de cidadania democrática, ativa e planetária que reconhece a afirmação e o respeito à dignidade humana por meio “dos princípios da liberdade, da

igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência” (BRASIL, PNEDH, 2006, p. 23).

Além disso, é necessário ressaltar que os autores acima citados, principalmente, Bobbio (2004) e Piovesan (2012), compreendem que a grande questão não é mais conceituar os direitos humanos e, sim, protegê-los, por isso a urgência em educar em direito humanos para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos.

Os profissionais da Educação ouvidos durante a pesquisa compreendem que o principal fundamento dos direitos humanos está na dignidade humana. Os registros das observações mostram uma preocupação dos profissionais da Educação em não permitir o desrespeito no ambiente escolar, mas a prática termina aí:

O professor segue explicando sobre o que eram as esfinges no Egito, **quando dois alunos, um menino e uma menina, começam a brigar. O professor para aula e pergunta: - O que está acontecendo? A aluna diz que foi xingada de gorda, já o aluno fala que também foi xingado. O professor fala: - Gente, isso não é legal, vocês precisam se respeitar e para por aí a discussão.** Segue a aula, vários discentes conversando, durante a explicação. O professor interrompe novamente sua explicação, adverte os alunos para o silêncio, diz que está desanimado com eles e que eles precisam melhorar. Todos os alunos ouvem calados a reclamação do professor e aula segue. (Registro da observação número 14, 25. 06. 2012, grifo nosso).

Apesar da recorrência de fatos como este no ambiente escolar, não observamos práticas de formação dos discentes para a mudança de conduta, não se prioriza o processo de conscientização, de forma que os discentes entendam que “a liberdade de uns não é nada sem a liberdade de todos; a liberdade não é nada sem a igualdade; a igualdade deve estar no coração e na cabeça de cada um e não pode ser comprada ou imposta” (RIBEIRO, 1981, p. 313). Nessa perspectiva, os direitos humanos são o melhor fundamento para as políticas públicas, a base para uma paz verdadeira e duradoura, a inspiração para as lutas dos movimentos sociais e o melhor critério para resolver os conflitos.

Retomando à análise das informações expostas na Figura 15, quando um dos participantes da pesquisa afirma que os direitos humanos são: “direitos e deveres de cada ser” ele apresenta uma forma de compreensão que, contempla, de certa forma, o que está contido no Plano e no Programa.

O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos (as) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana (BRASIL PNEDH, 2006, p. 23).

Convém destacar, ainda, que os resultados mostraram, com menor recorrência, uma noção de direitos humanos como benefícios que a pessoa adquire. Essa forma de conceber os direitos humanos, segundo Carbonari (2009), reduz a sua compreensão, passando a ser entendidos como serviços ou como bens de consumo, o que para ele chama-se “mercantilização crescente da vida e dos direitos” das classes populares.

Assim, a compreensão e o conceito de direitos humanos são desafios que estão postos à formação docentes e dos demais profissionais da Educação e

A sua inserção nos vários âmbitos do saber requer a compreensão do seu significado e da sua práxis [...] Nesse sentido, a formação de educadores que estejam aptos a trabalhar a Educação em Direitos Humanos, é o primeiro passo para a sua implantação. Ela deve passar pelo aprendizado dos conteúdos específicos de direitos humanos, mas deve especialmente estar relacionado à coerência das ações e atitudes tomadas no dia a dia (TAVARES, 2008, p. 487).

A teoria e a prática sobre os direitos humanos são atitudes desejáveis para o exercício da docência. E mais, cientes da noção de que todos os seres humanos possuem direitos e a dignidade humana, na condição de valor, exige o reconhecimento do respeito à pessoa humana, os profissionais da Educação poderão dar sentido à prática da Educação em Direitos Humanos. O Plano e o Programa em suas diretrizes apontam para essa prática por meio de ações que possam fomentar a implementação de algumas diretrizes presentes no PNDH-3, 2010:

Diretriz 5: Valorização da pessoa humana como sujeito central do processo de desenvolvimento;

Diretriz 7: Garantia dos Direitos Humanos de forma universal, indivisível e interdependente, assegurando a cidadania plena;

Diretriz 8: Promoção dos direitos de crianças e adolescentes para o seu desenvolvimento integral, de forma não discriminatória, **assegurando seu direito de opinião e participação**. (BRASIL, PNDH-3, 2010, p. 54; 65; 90, grifo nosso).

Ressaltamos que as observações realizadas na referida escola apontaram que há pouca participação dos discentes na discussão sobre diferentes questões educacionais. Observamos, por exemplo, duas situações que possibilitariam trabalhar estas questões:

Uma aluna chega à sala dos professores chorando e pede para falar com a vice-diretora. Ela aparece e a aluna diz que acabou de levar um murro de um aluno. A vice-diretora pede a uma professora que está ali perto para buscar o aluno [...]. O aluno chega, a vice-diretora fala: —Você aprontando de novo! **O aluno começa a falar, mas a vice-diretora o interrompe: —Não quero saber as suas justificativas** vou mandar chamar seu pai. E conduz o aluno até a sua sala. (Observação do recreio , 22. 03. 2012, grifo nosso).

O professor de Ciências continua a correção dos exercícios e pede para uma aluna responder a questão. **A aluna diz que não havia feito a referida questão e fala: — Se você me ajudar agora eu faço. O professor responde: — Agora não é a hora, era pra você trazer pronto da sua casa.** E passa a perguntar para os demais alunos quem poderia responder a questão. (Registro da observação número11, 21. 06. 2012, grifo nosso).

Mas, na realidade, o que verificamos é que apesar de alguns profissionais da Educação combaterem atitudes e comportamentos intolerantes e de discriminação no ambiente escolar, essa prática é apenas de advertência, não há diálogo, conscientização e empoderamento de sujeitos. Todos os profissionais da educação participantes da pesquisa também foram questionados se a prática da Educação em Direitos Humanos na escola poderia trazer mudança nas ações dos alunos. As informações obtidas a esse respeito estão discriminadas na Figura 16.

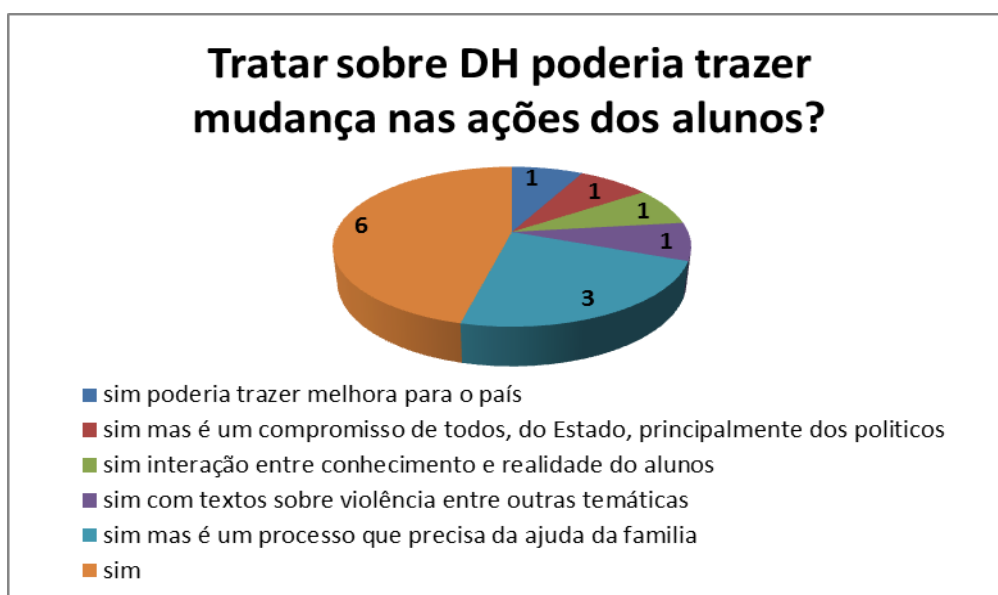


FIGURA - 16 Direitos Humanos e mudança nas ações dos alunos.

Todos os profissionais reconheceram a importância da Educação em Direitos Humanos para a transformação dos educandos em cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e que respeitem a dignidade humana, pois é um conteúdo que pode e deve ser praticado no cotidiano dos alunos. Nesse sentido, existe o reconhecimento deles de que esse tipo de Educação é importante para o educando no âmbito formal e não formal.

Os dados mostraram, também, que cinco profissionais da Educação consideram que a Educação em Direitos Humanos não é apenas responsabilidade da escola, mas do Estado, dos políticos e, principalmente, da família.

Essa compressão da Educação em Direitos Humanos se aproxima das formulações contidas no Plano (2006) e no Programa (2006). Primeiro, porque esses documentos reconhecem outros espaços, além do escolar, para a produção de conhecimento, como as moradias, os locais de trabalho, as cidades, os campos, as famílias, os movimentos sociais, entre outros; e segundo, pela importância da Educação não-formal em direitos humanos, para a formação de sujeitos capazes de refletir “sobre as suas próprias condições de vida, os processos históricos que estão inseridos e o papel que desempenham na sociedade contemporânea” (BRASIL, PNEDH, 2006, p. 44)

A Educação em Direitos Humanos, segundo Candau é compreendida à luz de três dimensões: a consciência e formação de sujeitos de direitos; o processo de “empoderamento”⁵² dos educandos e o “educar para o nunca mais” (CANDAU, 2007, p. 405), ou seja, para produzir a transformação necessária na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e humana.

Nesse sentido, as atitudes apresentadas nas observações de 22.03.2012 e de 21.06.2012, não possibilitaram o educar para o nunca mais, pois os discentes tornam a repetir o desrespeito em outros momentos no ambiente escolar.

4.4 Alunos e suas noções de direitos humanos

Consideramos importante, para responder as questões que nos inquietam nesta pesquisa, ouvir também o que os discentes têm a dizer sobre direitos humanos e a Educação em Direitos Humanos.

Entendemos, como Charlot (2002) que os alunos possuem saberes oriundos de suas diversas relações no mundo e de suas experiências de vida, e, muitas vezes, essas vivências que os discentes trazem consigo não são valorizadas dentro das práticas escolares.

Intervalo dos alunos: são 15h30min. Fiquei observando, crianças brincando, correndo e esperando. Hoje, a refeição da escola é galinhada, alguns alunos estão entusiasmados na fila à espera do seu prato. **Do lado de fora do pátio**

⁵²A perspectiva de "empoderamento" supõe, de acordo com Sacavino (2011, p.83), que “cada cidadão individual e coletivamente deve descobrir, construir e exercer no cotidiano o poder que tem por essa condição de cidadão(ã).” Nesse sentido, é uma ação que busca potencializar grupos ou pessoas que historicamente têm sido marginalizadas em nossa sociedade.

meninos e meninas brincam de correr, brincam de pega-pega. Meninos jogam futebol com uma bolinha improvisada de papel e ainda há outros meninos que estão brincando de lutar, repetindo nomes e gestos de lutadores de MMA (sigla para Mixed Martial Arts, ou em português, artes marciais mistas). Mais correria, uma menina segue correndo atrás de um menino que cai ao meu lado, ela começa a chutá-lo, ao perceber que estou olhando ela para e sai, enquanto, o menino continua ali deitado no chão rindo. [...] Supervisora, professora eventual, professora da biblioteca e porteira andam em meio aos alunos e alunas com postura de vigilância: andando de um lado para o outro, sempre com as mãos para trás. [...] 15h50 bate o sinal é hora de mais uma aula (Registro da observação nº 8, 06. 06. 2012, grifo nosso).

Escolhemos esse trecho para descrever um momento dentro da escola que, para a maioria dos alunos, seria sua “hora” de lazer, o recreio. Esse momento dialoga com as reflexões feitas por Brenner, Dayrell e Carrano (2005, p. 176) em uma pesquisa intitulada “Cultura do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros” na qual procurou investigar os saberes construídos pelos alunos durante suas “horas livres”. Esses autores constataram que é nesse momento “livre” que os jovens “constroem suas próprias normas e expressões culturais, ritos, simbolismos e modos de ser que os diferenciam do mundo adulto”.

Verifica-se, nesse fragmento da observação, mais uma vez, a importância da escola como espaço de socialização desses alunos e o recreio é o ápice desse momento, pois é a hora da alimentação, dos encontros com diferentes sujeitos, da mistura de turmas e, principalmente, quando se formam grupos de interesses, nesse caso específico, aqueles que gostam de jogar bola, de brincar de correr, de bater figurinha, de conversar, de ouvir música ou lutar.

Mas, esse fragmento nos permite constatar, também, o ambiente escolar como um espaço de confronto de interesses, pois embora exista por parte dos alunos esse momento de encontro, há também, o momento da vigilância, os profissionais da Educação que caminham de um lado para o outro para manterem a “ordem”.

Nessa perspectiva, Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 58) afirmam que “cada escola interage com os diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido”.

Todavia, nesse contexto, é importante verificar o que pensam os discentes sobre direitos humanos. Uma das perguntas feita aos alunos era sobre a sua noção de direitos humanos (anexo 5). Os resultados encontrados são apresentados nas Figuras 17 e 18.

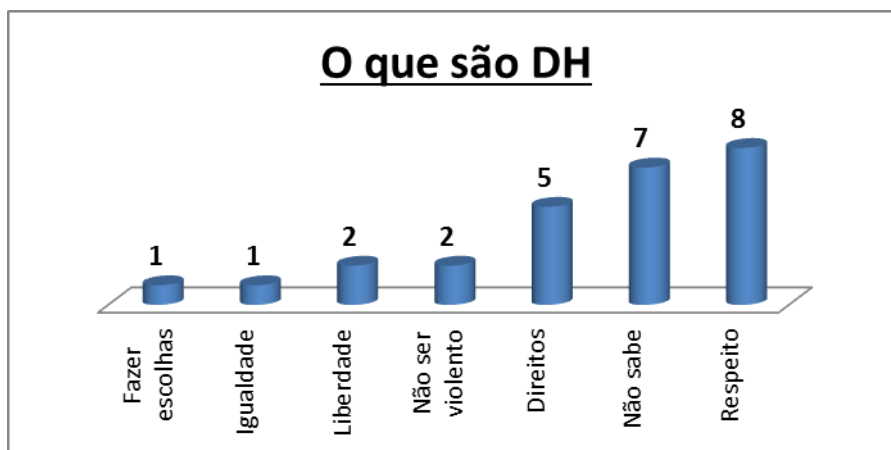


FIGURA - 17 Noção de Direitos Humanos dos alunos

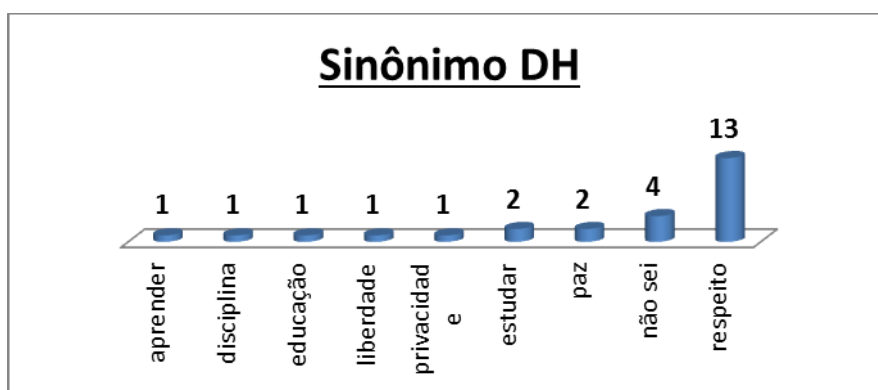


FIGURA - 18 Sinônimo de Direitos Humanos para os alunos

Observa-se nas Figuras 17 e 18, que, para a maioria dos alunos, tanto o conceito quanto o sinônimo de direitos humanos estão relacionados à noção de respeito. Essa concepção dialoga com a visão de 15, 38 % dos profissionais da Educação investigados, que compreendem também os direitos humanos com a noção de respeito. Essa compreensão se relaciona com os aspectos presentes na concepção dos teóricos como Benevides (1994); Comparato (2003); Dallari (2004), Herkenhof (1994), Moraes (1998), Bobbio (2004) e Piovesan (2012), ao definirem o conceito de direitos humanos; dialoga, com o Plano (2006) e com o Programa (2010) que reconhecem o “respeito” como atitude indispensável para promoção dos direitos humanos.

A palavra respeito aparece várias vezes no conteúdo do Plano e do Programa, na maioria das vezes associada à palavra “dignidade humana”. A recorrência da palavra respeito estabelece alguns significados nesses documentos como de um direito “respeito à dignidade”, ora como um valor ou atitude desejável, ou como uma conquista, “ainda há muito para ser

conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência” (BRASIL, PNEDH, 2006, p. 23).

No entanto, destacamos que, apesar de alguns alunos reconhecerem o respeito como uma noção de direitos humanos, essa forma de entendimento, muitas vezes, não se vincula às situações observadas em sala de aula, em que alunos agredem verbal ou fisicamente outro aluno, ou seja, nem sempre há uma vivência de respeito entre a turma:

Um aluno sentado à frente do professor bate em outro aluno que está ao seu lado; esse reage revidando o tapa que lhe foi dado no ombro. O aluno que iniciou a seção de tapas olha para mim, balanço a cabeça negativamente repreendendo sua atitude, que para de dar os tapas. O professor que está explicando o conteúdo aos demais alunos não vê o ocorrido. (Registro da observação nº 5, realizada no dia 05. 04. 2012, grifo nosso).

Embora o gráfico, exposto na figura 18, demonstre existir quatro discentes que desconhecem o conceito de direitos humanos, a maioria dos alunos da Escola Pública Flores apresentou noções sobre o assunto. Porém, eles não sabem o real significado desse tema no seu dia a dia dentro e fora da escola, tampouco para as suas relações interpessoais.

Quatro educandos associaram direitos humanos a aspectos educacionais: aprender, Educação e estudar, ou seja, compreendem os direitos humanos na perspectiva do direito à Educação. Essa noção é primordial para o entendimento da Educação em Direitos Humanos, contida no Plano (2006) e no Programa (2010), os quais apresentam a Educação como “direito-fim” e como “direito-meio”, respectivamente⁵³.

Perguntamos aos discentes se algum professor já havia falado sobre Direitos Humanos em sala de aula.

⁵³ Segundo Nader (2008, p. 96), essa terminologia, direito-fim e direito-meio, é de uso corrente no campo dos Direitos Humanos e “busca caracterizar a Educação como direito em si, no primeiro caso, e como fator de promoção dos demais direitos, no segundo”.

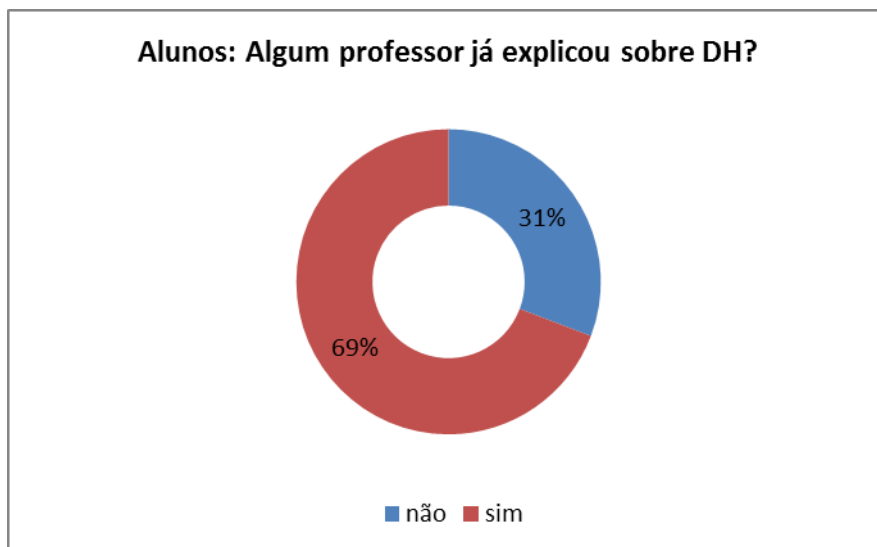


FIGURA - 19 Abordagem do tema Direitos Humanos

Verificamos, conforme exposto na figura 19, que 69% dos discentes afirmaram ter ouvido, em algum momento da aula, explicações sobre os direitos humanos. Ainda dentro desse roteiro, os alunos eram indagados em qual disciplina era feita essa discussão. Os alunos, em sua maioria, citaram as aulas de História. Rememoramos que o professor de História, juntamente com o de Ciências, foram os únicos que afirmaram ter estudado a temática direitos humanos em sua formação acadêmica. Mais do que isso, o professor de História afirma ter feito um curso de extensão em direitos humanos.

Nas aulas do professor de História, nota-se seu interesse em diversos momentos em abordar questões relacionadas às noções de direitos, como podemos verificar nos fragmentos dos registros das observações:

O professor faz a chamada, os alunos demoram a respondê-la; **ele pede aos alunos que coloquem em prática os Direitos Humanos respeitando o direito dele, que não iria gritar para ser ouvido.** Depois continua lendo as notas finais dos alunos [...] ao terminar de ler as notas, o professor pede para os alunos refletirem sobre suas médias [...] ele continua dizendo é importante discutir a teoria dos Direitos Humanos, mas o mais importante é vivermos as práticas de Direitos Humanos: — **“Vocês falaram que Direitos Humanos são aprender, estudar, é ter responsabilidade, então é preciso viver essas atitudes”** (Observação nº 9, 11. 06. 2012, grifo nosso).

Um grupo de alunos está conversando enquanto o professor explica o conteúdo. Noto que um aluno está incomodado com o barulho das conversas e tenta prestar atenção no professor. De repente, o professor adverte o grupo e segue dando sua aula, no entanto os alunos não param de conversar. — **“Moçada, vamos parar de conversar tem gente aqui querendo aprender. Vamos respeitar esse direito e o meu de trabalhar”**, diz o professor em tom amistoso. As conversas cessam por cinco minutos mais ou menos e

tornam a incomodar alguns poucos alunos que prestam atenção na fala do professor. (Observação nº 12, dia 14. 06. 2012, grifo nosso).

Nesses fragmentos, verificamos que o professor compreende os direitos humanos como “direitos e deveres”, “direito à Educação”, “respeito”, “vivência”. Essa forma de conceber os direitos humanos refletiu-se nas falas de alguns alunos e alunas pesquisados que associaram direitos humanos a respeito e também como direito à Educação, à aprendizagem.

Entrecruzando a análise do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, que entende a Educação em Direitos Humanos como uma prática que possibilite a afirmação de valores e atitudes e demonstrem o respeito à dignidade humana, por meio de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados, com a análise dos dados sobre as práticas dos profissionais da Educação na Escola Pública Flores, verificamos que elas visam apenas a evitar o conflito, a violência e atitudes de desrespeito no ambiente escolar.

Para melhor compreender essa afirmativa, a seguir, expomos o resultado da análise dos dados acerca da Educação Escolar e da Educação em Direitos Humanos na Escola Pública Flores.

4.5 Educação Escolar e Educação em Direitos Humanos

Os profissionais da Educação foram indagados se a escola desenvolvia Educação em Direitos Humanos. Os dados encontrados são apresentados na Figura 20.

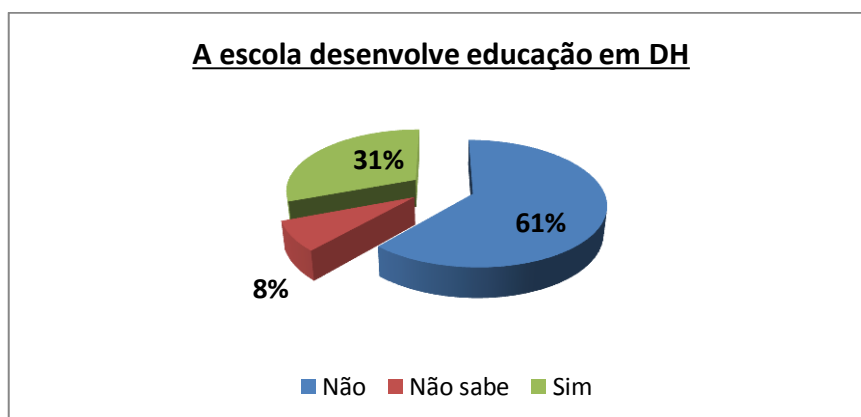


FIGURA - 20 Desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos - profissionais da educação

A maioria dos participantes da pesquisa afirmou que a sua escola não desenvolve Educação em Direitos Humanos e, quando o faz, são ações isoladas e pontuais em sala de aula para resolver conflitos ou em datas comemorativas como podemos analisar nos relatos seguintes:

[...] a gente ensina o aluno a preservar a escola para que ele aprenda a preservar o meio ambiente como um todo, então a gente fala pra ele não jogar lixo no chão [...] Essa semana teve uma aula que um aluno chamou o outro de “**piche de asfalto**”, **aí o aluno chorou eu tive que parar a aula e aí a gente conversou sobre o respeito, sobre a cor da pele que não pode existir preconceitos.** [...]Então, assim a gente conseguiu resolver [...] **Eu não pego nenhum conteúdo de livro; vão surgindo oportunidades dentro da sala de aula e a gente vai falando sobre direitos humanos** (Professora de Geografia ,16. 05. 2012, grifo nosso)

Pra mim a escola só trata de direitos humanos em épocas comemorativas, igual acontece com a consciência negra, não tem nenhum projeto, oficina, nada dessa coisa de interdisciplinaridade [...]. **Eu falo porque é uma opção minha.** (Professor de História, 01. 03. 2012, grifo nosso).

O Plano (2006) e o Programa (2010) preveem várias ações para a aplicabilidade da Educação e Cultura em Direitos Humanos e uma dessas ações é “combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade e igualdade” (BRASIL, PNDH-3, 2010, p. 185). Ainda segundo o Programa (2010):

A troca de experiências de crianças de diferentes raças e etnias, imigrantes, com deficiência física ou mental, fortalece desde cedo, sentimento de convivência pacífica. Conhecer o diferente, desde a mais tenra idade, é perder o medo do desconhecido, formar opinião respeitosa e combater o preconceito, às vezes arraigado na própria família (BRASIL, PNDH, 2010, p. 185).

Todavia, as ações, ainda que pontuais, desses profissionais da Educação, como a de parar a aula para falar sobre preconceito e racismo como atitudes inaceitáveis, são imprescindíveis para que os discentes tomem consciência de sua importância social como agentes de promoção e defesa dos direitos humanos. Mas, as observações realizadas nos mostraram que as ações dos profissionais são meras advertências do que não se deve fazer, não são discutidos os fundamentos das práticas dos alunos, por exemplo, o racismo e os diferentes tipos de violência.

O professor pede aos alunos que façam a atividade do livro, uns alunos começam a reclamar e outros dizem que não têm o livro. O professor começa a direcionar como os discentes que não estão com livros irão sentar-se. Até que ele pede a um aluno que se sente com uma aluna e esse grita: – **Eu não, ontem ela me deu um tapa e a gente foi parar na direção. O professor então fala: - Que coisa feia, vocês dois brigando** - depois pede

que ele se sente com outra aluna e aula segue. (Observação nº 13, 14. 06. 2012, grifo nosso).

Professor está explicando sobre o que eram os Zigurates, usado com laboratório para o estudo de Astronomia, quando um aluno à sua frente **começa a xingar o outro de nescauzinho; alguns alunos ao redor começam a rir e olham para o professor. O professor imediatamente para a explicação e adverte o aluno: – Eu já não falei pra você que não é pra usar esse tipo de apelido, ele já falou que não gosta, vou ter que te mandar pra fora.** –(Observação nº 12 , 14. 06. 2012, grifo nosso).

Durante a aplicação do questionário aos profissionais da Educação, alguns participantes da pesquisa, como a supervisora, secretária escolar e bibliotecária mencionaram que tal Educação deveria acontecer, prioritariamente, durante as aulas de Religião.

Acho que essa Educação em Direitos Humanos caberia no Ensino Religioso, porque o Ensino Religioso em si trabalha com valores e ética, mas isso aí **parcialmente** a professora trabalha, mas isso muito superficialmente. Eu acho que se fosse mais aprofundado teria mais êxito com os alunos (Supervisora, 17. 05. 2012, grifo nosso).

Eu acredito que aqui na escola todos os professores de alguma forma trabalham com os direitos humanos, **principalmente a professora de Religião que, basicamente, tem que ensinar valores para esses alunos.** (Secretária escolar, 05. 04. 2012, grifo nosso).

Olha, pra mim, **o certo era a professora de Religião trabalhar com esse tema, já que ela tem que falar mesmo sobre respeito, amor ao próximo. Isso não é direitos humanos?** (Bibliotecária, 10. 04. 2012, grifo nosso).

Tais afirmações evidenciam que os profissionais da Educação, acreditam que preceitos do cristianismo são fundamentais para uma cultura de direitos humanos, como por exemplo o amor ao próximo. Nessa visão, aquele que ama não pecará contra Deus ou contra o seu semelhante, ou seja, respeitará os direitos humanos. Nesse sentido, delegam à disciplina de Religião a tarefa de educar em direitos humanos, isentando-se do compromisso de fazê-lo diretamente em suas aulas, pois entendem que a função das aulas de Religião é justamente a de ensinar valores desejáveis ao cidadão para uma convivência pacífica e harmoniosa, visão essa que não foge à concepção daqueles que pensam a prática do Ensino Religioso na escola:

Toda a ação educativa se situa num contexto filosófico e de valores [...]. Toda proposta de Educação é também uma proposta de valores, de um tipo de homem e de um tipo de sociedade [...] um processo de humanização, expressão de um projeto utópico, o homem novo e a nova sociedade, que impulsiona para a transformação do mundo de opressão (CNBB, 2007, p. 62).

Vale destacar dois aspectos importantes sobre o tema Religião e Direitos Humanos. Primeiro, como apresentado no Capítulo 2 deste trabalho, existem autores como Lafer (2001), Comparato (2003), Miranda (1991) e Villey (2007) que afirmam que, ao se traçar uma evolução histórica do desenvolvimento da noção de direitos humanos, é preciso fazê-lo em paralelo com a História do Cristianismo, que contribuiu para a noção dos direitos humanos, por meio da pregação de Jesus Cristo, que ensinava sobre o valor humano perante Deus e seus semelhantes. Mas isso não significa restringir os espaços de Educação em Direitos Humanos, limitando-as às aulas de Ensino Religioso.

No entanto, é preciso lembrar que o Estado Brasileiro é laico, ou seja, não professa nenhuma religião ou culto e a Constituição de 1988, ao assumir um compromisso com os direitos humanos, garante a liberdade religiosa de todos os cidadãos brasileiros; como registrados no artigo 5º, inciso VI: “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”.

O Plano (2006) e o Programa (2010) afirmam que nenhuma disciplina deve ser privilegiada como espaço para a prática da Educação em Direitos Humanos, mas, sim, que a Educação em Direitos Humanos é uma missão de todos. Uma das ações do Programa é justamente “estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidade de ensino da Educação Básica para a inclusão da temática de Educação e cultura em Direitos Humanos” (BRASIL PNDH-3, 2010, p. 191).

Outro aspecto desse debate é que algumas religiões cristãs, principalmente setores das religiões, católica e a protestante, não veem com bons olhos a laicidade do Estado brasileiro e, especialmente, a criação de novos valores anunciados pelo Plano (2006) e pelo Programa (2010), quando esses documentos tratam do respeito à livre orientação sexual e da identidade de gênero.

O Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos aborda temas polêmicos e que estão constantemente em debate em nossa sociedade e são repudiados pelas religiões cristãs, como:

[...] apoiar projeto de lei que dispunha sobre a união civil entre pessoas do mesmo sexo, promover ações voltadas a garantia do direito de adoção por casais homo-afetivos, reconhecer e incluir nos sistemas de informação do serviço público todas as configurações de familiares constituídas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, com base na desconstrução

da heteronormatividade, garantir o uso do nome social de travestis e transexuais (BRASIL, PNDH-3, 2010, p. 121)

No entanto, o Ensino Religioso pode contribuir, assim como todas as outras disciplinas escolares, para a Educação em Direitos Humanos, quando deixa de lado as práticas de catequese e apresenta práticas pedagógicas que busquem contribuir para a formação cidadã do educando.

Seguindo em nossa análise, sobre essa tarefa delegada por alguns profissionais da Educação em promover uma Educação em Direitos Humanos especialmente nas aulas de Religião, a professora dessa disciplina argumentou:

Trabalhar com valores humanos é um processo que começa primeiro com a família e tem sua continuidade na escola. Mas aqui (na escola) não dá pra falar; você gasta tanto tempo pedindo disciplina em sala de aula. **A teoria não parece com a realidade.** Como eu vou trabalhar com isso? Tudo muito bonito no papel, mas na teoria nada é realizável, pois **apesar do professor ter boa vontade para trabalhar com essa temática, o sistema não disponibiliza as ferramentas necessárias como livros, recursos multimídia e outras coisas. Tudo fica só no escrito e nos papéis nesse Plano e Programa** (Professora de Religião, 07. 06. 2012, grifo nosso).

A Educação em Direitos Humanos é percebida por esses profissionais da Educação, de maneira fragmentada, ou seja, específica de uma disciplina, de um determinado conteúdo, ou de um dado momento, sem ter uma relação direta com o cotidiano das práticas escolares. A ausência de uma Educação em Direitos Humanos é, frequentemente, atribuída à falta de recursos pedagógicos. Essa justificativa se completa também quando os profissionais da Educação indicam não apenas a falta de materiais pedagógicos para educar em Direitos Humanos, mas, principalmente, a necessidade de cumprir os conteúdos exigidos em sua disciplina por ano letivo. O excerto que se segue exemplifica tal situação:

[...] o professor não trabalha isso em sala de aula porque o professor do Estado, **especificamente do Estado, se preocupa muito com conteúdo, porque o Estado cobra.** Não é por ele. **A Superintendência cobra da supervisão e a supervisão cobra do professor e se ele não fizer é punido.** Então ele tem que mostrar resultado. **Por ter que mostrar resultados não tem como ele trabalhar com isso aí, se você for falar com o professor pra trabalhar com isso, ele vai falar “não dá eu preciso passar conteúdo” e, resultado, isso aqui não tem nada a ver não** (Supervisora, 17. 05. 2012, grifo nosso).

Entretanto, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos apresenta vários princípios que deveriam nortear a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica, transversalizando os conteúdos escolares:

e) a Educação em Direitos Humanos deve ser um dos eixos fundamentais da Educação Básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didáticos, o modelo de gestão e a avaliação (BRASIL, PNEDH, 2006, p. 32)

Além disso, rememoramos que esses documentos ressaltam que a Educação em Direitos Humanos “deve permear todo o currículo não devendo ser reduzida à disciplina ou à área curricular específica” (BRASIL, PNEDH, 2006, p. 17).

Da mesma forma que os profissionais da Educação foram questionados sobre a existência de Educação em Direitos Humanos na Escola Pública Flores, os alunos também manifestaram sobre tal questionamento citando em qual momento presenciaram a discussão da temática direitos humanos. A figura 21 apresenta as informações obtidas a esse respeito.

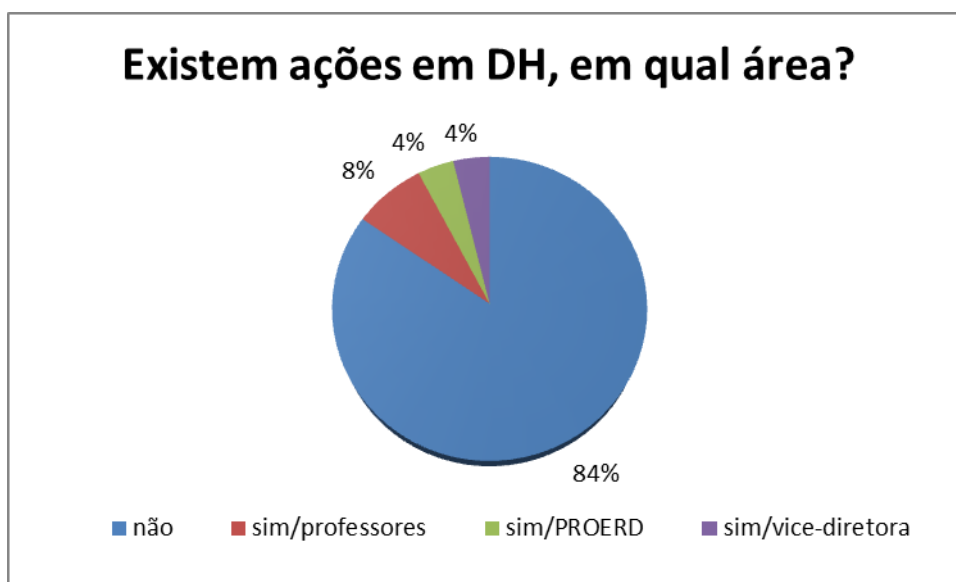


FIGURA - 21 Desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos - discentes

A maioria dos discentes, 84%, não reconhece a existência de ações em sua escola que promova a Educação em Direitos Humanos. Eles acreditam existirem ações voltadas para os direitos humanos nas aulas dos professores de História, de Ciências e de Educação Física, nas exortações da vice-diretora para que haja disciplina e respeito no ambiente escolar. Um aluno citou o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD)⁵⁴ como espaço de debate sobre direitos humanos.

⁵⁴ Esse programa foi implantado em 1992, pela Polícia Militar e hoje é adotado em todo o Brasil. Militares visitam várias escolas alertando os sobre o perigo do uso das drogas.

Constatamos que, da mesma forma que os profissionais da Educação da Escola Pública Flores entendem a Educação em Direitos Humanos em uma perspectiva fragmentada, também os discentes a compreendem assim.

Desse modo, a Educação em Direitos Humanos para os alunos é compreendida nas práticas pontuais de alguns profissionais da Educação quando tratam sobre o respeito em sala de aula, quando falam da disciplina no ambiente escolar e quando alertam sobre o que é certo ou errado, como no caso mencionado das oficinas sobre o uso das drogas realizadas pelo PROERD.

4.6 Ações em Direitos Humanos na escola pesquisada

Durante as observações feitas em sala de aula e no pátio, identificamos atitudes dos alunos de desrespeito aos direitos humanos, ações violentas, como discriminações em razão do peso e da cor, agressões físicas e verbais algumas dessas atitudes já relatadas ao longo deste trabalho.

Perguntamos aos profissionais da Educação e aos discentes se eles presenciaram na escola alguma atitude que indicasse desrespeito aos direitos humanos. Os resultados encontrados estão evidenciados a seguir:

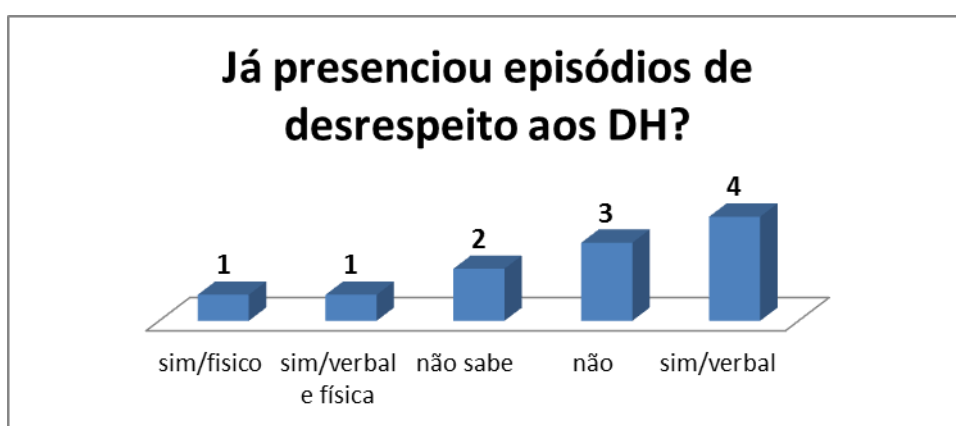


FIGURA - 22 Desrespeito aos Direitos Humanos: opinião dos profissionais da Educação.

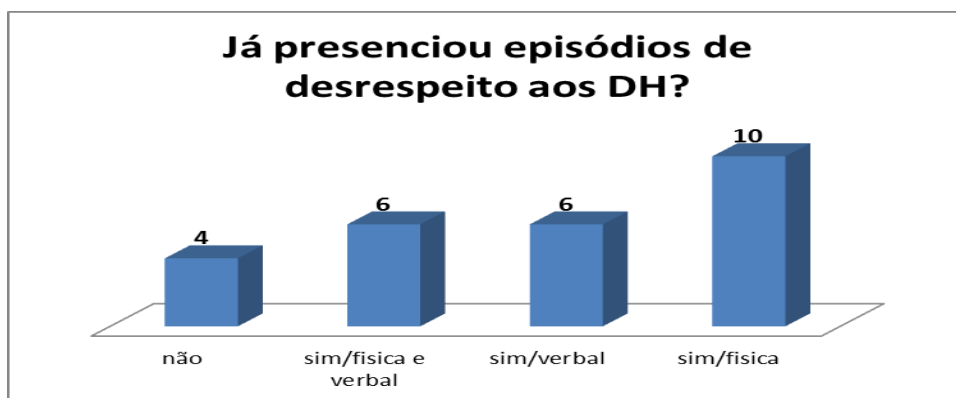


FIGURA - 23 Desrespeito aos Direitos Humanos: opinião dos discentes.

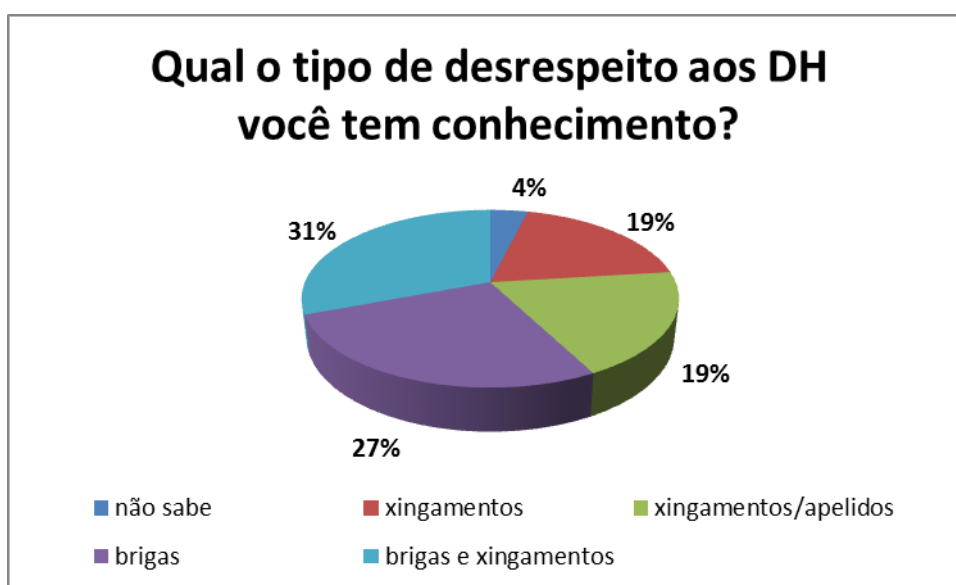


FIGURA - 24 Atitudes de desrespeito aos Direitos Humanos: dados dos discentes

Tanto os profissionais da Educação quanto os alunos afirmaram ter conhecimento de atitudes de desrespeito aos direitos humanos no ambiente escolar, inclusive alguns afirmaram ter sofrido tal atitude. A exemplo, a secretária escolar e o professor de Ciências disseram ter sofrido violências física e verbal de alguns alunos dentro e fora da escola. Já alguns discentes disseram, durante a aplicação do questionário, que sofriam *bullying* de atitudes racistas, preconceituosas e de intolerância, na sala de aula:

Só porque eu sou gorda, os meninos ficam me xingando e colocando apelido em mim, eu já falei que vou contar pra diretora. (Aluna 14 do sexto ano, 08. 05. 2012)

Já me xingaram e me humilharam na sala. Me chamaram uma vez de macaca. (Aluna 8 do sexto ano, 08. 05. 2012)

Aqui na sala tem muita briga, xingamento, ficam colocando apelido em todo mundo. Eu já briguei com as meninas da sala foi na rua do lado de fora,

senão a diretora manda suspensão pra gente. (Aluna 10 do sexto ano, 14. 05. 2012)

O Plano (2006) e o Programa (2010) apresentam como um dos fatores para a necessidade de Educação em Direitos Humanos o recrudescimento da violência, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, físico individual, de gênero, entre outras atitudes de desrespeito ao ser humano. Nesse sentido, esses documentos afirmam existir um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos.

Mas, a pesquisa desenvolvida na escola nos permite afirmar que seis profissionais da Educação e boa parte dos discentes já presenciaram e também já sofreram atitudes de desrespeito aos seus direitos humanos.

Todos os profissionais da Educação com os quais convivemos, reconhecem que o tema direitos humanos é pertinente para a transformação de ações dos discentes, por se tratar não apenas de um conteúdo a ser aprendido, mas de uma vivência desejada. Nesse sentido, para os docentes, esse tipo de Educação provoca uma mudança de atitudes dos discentes dentro e fora da escola, ou seja, na sociedade em geral. No entanto, o debate desse tema deve acontecer em todos os lugares, começando com a família, passando pela escola e se estendendo aos nossos representantes políticos.

Essa forma de pensar a Educação em Direitos Humanos se aproxima das formulações contidas nas produções acadêmicas pesquisadas em bases eletrônicas e que foram apresentadas no Capítulo 3. Assim, a Educação em Direitos Humanos é compreendida como uma proposta para resolver os conflitos, a indisciplina e a violência dentro do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, quando os professores param suas aulas para falar sobre a necessidade de respeito a sua pessoa e aos demais alunos, quando um profissional da Educação explica ao discente que o preconceito e a discriminação não são valores desejáveis e que violam a dignidade humana de quem está sendo ofendido, quando a vice-diretora e a supervisora advertem os alunos e as alunas sobre a indisciplina e a violência como atitudes prejudiciais para todos do ambiente escolar e que devemos tratar todos da maneira que gostaríamos de ser tratados, observamos nessas práticas ações em Direitos Humanos.

No entanto, as análises do Plano (2006), do Programa (2010) e das bases teóricas escolhidas para fundamentar esta pesquisa indicam que as ações em Direitos Humanos são muito mais do que propostas para resolver conflitos, indisciplina e violência elas devem ser compreendidas como um processo sistemático e multidimensional, que relaciona o

conhecimento histórico do tema aos contextos sociais dos envolvidos nessa Educação, tanto o educador quanto o educando, que se orienta para a formação de sujeitos de direitos e pela afirmação de valores, atitudes e comportamento que fomente o respeito e promoção dos direitos humanos.

Em relação às estratégias metodológicas a serem utilizadas na Educação em Direitos Humanos, Sime (1994) afirma que é necessário recorrer às diferentes possibilidades de linguagem, sugere o encontro entre Arte e Educação, por meio do teatro, da música, da poesia e da dança.

Aos discentes foi perguntado de que forma eles gostariam de aprender sobre os Direitos Humanos. Os resultados obtidos foram:

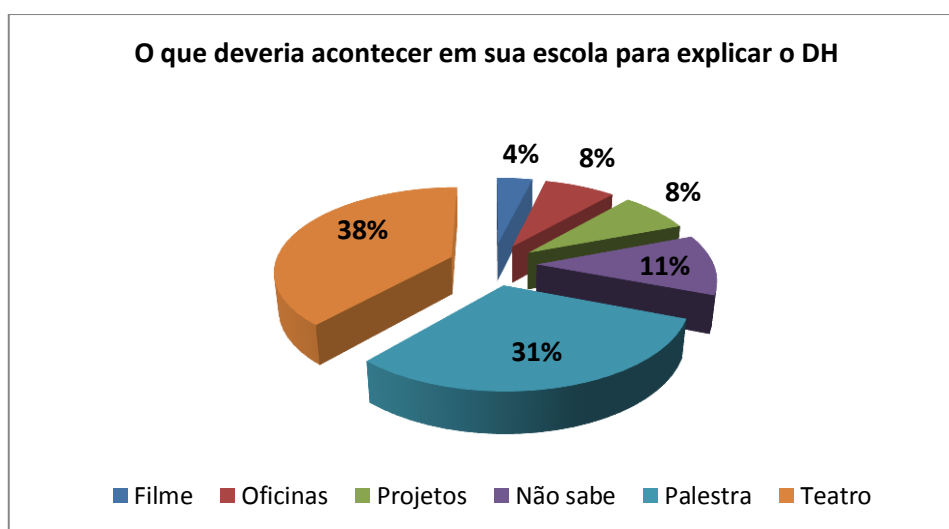


FIGURA - 25 Sugestões dos alunos para aprender sobre os Direitos Humanos

Observa-se que 38% dos alunos gostariam de aprender sobre Direitos Humanos por meio de peças teatrais. Já 31% dos discentes achariam interessante se esse aprendizado ocorresse por meio de palestras. O fato é que a maioria dos discentes espera por uma metodologia diferenciada por parte dos profissionais da Educação que fuja das rotineiras aulas expositivas. Nesse sentido, existem, por parte dos discentes, expectativas em relação às formas de aprender.

O modelo majoritário ainda vigente, no qual os alunos têm contato é a Educação bancária, como nos ensina Freire (1970), o educador deposita "comunicados" que os alunos recebem, memorizam e repetem, do que deriva uma prática totalmente verbalista, dirigida para a transmissão e avaliação de conhecimentos abstratos, em uma relação vertical, o saber é dado, fornecido de cima para baixo, e autoritária.

Durante a aplicação do questionário foi apresentada aos alunos uma “tirinha” do Ziraldo como personagem do Menino Maluquinho dizendo “que todos têm direito sem preconceitos a ser diferentes sem discriminação”. Solicitamos aos alunos sua opinião em relação à “tirinha” e os resultados encontrados, foram:



FIGURA- 26 Manifestações dos alunos sobre a tirinha do Ziraldo

Os discentes, em maioria, mostraram-se curiosos e interessados pela “tirinha” que compõe uma revista em quadrinhos produzida por Ziraldo.



FIGURA - 27 Tirinha de Ziraldo⁵⁵

⁵⁵ Disponível em <http://suelyedh.blogspot.com/2010/10/ziraldo-em-os-direito-humanos_4356.html>. Acesso em 29.11.2011

Perguntamos aos alunos se eles gostariam de ler a revista em quadrinhos para conhecer mais sobre o que o personagem Menino Maluquinho tinha a dizer sobre os direitos humanos, todos os discentes demonstraram interesse em fazer a leitura.

Observamos que as ações em direitos humanos também devem dialogar com as expectativas dos alunos, com a maneira pela qual eles gostariam de compreender um determinado conteúdo. A participação dos discentes na metodologia de ensino também se constitui em uma ação para o desenvolvimento de Educação em Direitos Humanos.

As metodologias de ensino a serem desenvolvidas, necessariamente, precisam levar em consideração o educando como o sujeito do processo educativo, contemplando uma pedagogia fundada no diálogo, na participação coletiva. Tal pedagogia pode ser potencializada mediante a realização de oficinas pedagógicas, rodas de conversa, debates, criação de fóruns de discussão e de deliberação coletivas, assembleias escolares, círculos de cultura e de lazer (DIAS, 2008, p. 158).

Todavia, os dados das observações demonstraram que os discentes não participam dos processos educativos que se desenrolam na escola.

Vamos moçada pegar o livro para fazer os exercícios [...]. Gente silêncio! [...]. O professor chama a atenção de duas alunas que estão em pé [...] A aluna reclama, **o professor pede silêncio para a turma novamente.** Segue explicando as questões do livro. (Observação nº 13,14. 06. 2012).

O modelo majoritário de aula é o criticado modelo bancário, em que o professor, de forma autoritária, deposita seus conhecimentos aos discentes que não podem dialogar ou participar na construção dos saberes; a eles é exigido o mais absoluto silêncio.

A seguir, apresentamos, nas considerações finais, as principais reflexões permitidas por este trabalho acerca das questões que expusemos como norteadoras desta pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, expusemos reflexões, apoiadas no exame dos dados coletados, por meio da análise de documentos, de questionários e de observações realizadas durante a entrada de professores e dos discentes na escola, as aulas ministradas pelos professores das disciplinas de História, Ciências e Educação Física, as atividades de supervisão e o recreio. Essas reflexões foram fundamentadas, especialmente, nas elaborações de Benevides (1994); Comparato (2003); Dallari (2004), Herkenhof (1994), Morais (1998), Bobbio (2004) e Piovesan (2012) sobre direitos humanos e Educação em Direitos Humanos, de maneira a indicar possíveis respostas para as indagações que lhes deram origem:

1º Instituições de Ensino Fundamental desenvolvem Educação em Direitos Humanos?

2º Essas instituições aplicam as ações educacionais previstas no Plano e no Programa de Educação em Direitos Humanos?

3º Quais são as noções dos profissionais da Educação e dos discentes, participantes da pesquisa, sobre direitos humanos e Educação em Direitos Humanos?

Apresentamos, neste momento, as possíveis considerações sobre a Educação em Direitos Humanos na referida escola, contemplando noções de direitos humanos e práticas em Educação em Direitos Humanos, tendo como referência o previsto no Plano (2006) e no Programa de Educação em Direitos Humanos (2010) e na base teórica escolhida para apoiar a investigação.

Inicialmente, é importante rememorar o que se evidenciou, de forma recorrente, neste trabalho, sobre os direitos humanos; recorrendo a Bobbio (2004), observamos que eles não nascem todos de uma vez e nem de uma vez por todas, como reivindicações morais. Os direitos humanos nascem ao longo da História quando devem e podem nascer. E mais, Arendt (1981, p. 134) reforça a ideia de que “os direitos humanos não são um dado, mas um construído, uma invenção humana, em constante processo de construção e reconstrução”.

A História da Humanidade, relativa às práticas de desrespeito aos direitos humanos, foi marcada por várias barbáries: milhões de índios dizimados durante a colonização, milhões de negros capturados, escravizados e mortos e mais milhões de judeus mortos por conta da ideologia nazista. A repulsa à banalização da violência favoreceu a construção, em 1948, da

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse documento, segundo Piovesan (2012, p. 39) entra para a História como “paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional”. A partir desse momento, os direitos humanos passam por sua fase de internacionalização reconhecendo-se como universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. E seu fundamento está essencialmente direcionado à dignidade humana.

Nessa perspectiva, a noção dos direitos humanos corresponde à dignidade dos seres humanos, ou seja, eles são o fim e o meio para a defesa e proteção dos seus direitos. Quem dispõe de direitos é chamado de sujeito de direitos. Portanto, todos os seres humanos são sujeitos de direitos e devem ter a sua dignidade humana reconhecida, valorizada e protegida.

No entanto, a dimensão desse entendimento, quando confrontada com os dados da pesquisa, embora fosse recorrente por parte dos profissionais da Educação e dos próprios discentes o reconhecimento que a noção dos direitos humanos está no respeito ao ser humano, não foi construída de forma a incorporar todas as dimensões contidas na noção moderna de direitos humanos. Tampouco sua aplicabilidade; ela estava presente no cotidiano escolar, de forma restrita e com pouca frequência, na mediação dos conflitos e nas ações de desrespeito em sala de aula. Por outro lado, também foi recorrente por parte dos discentes a noção de direitos humanos relacionada ao respeito; mas as observações em sala de aula denunciaram o desrespeito por meio de falas racistas, de preconceitos e de práticas de *bullying*.

Os resultados das análises das observações e dos questionários mostraram que, segundo os profissionais participantes da pesquisa, a ausência da Educação em Direitos Humanos, na Escola Pública Flores, deve-se, essencialmente, a três motivos: falta de formação dos profissionais da Educação nessa temática; ausência de materiais pedagógicos sobre esse assunto; e a atribuição pelos profissionais da educação dessa Educação essencialmente ao professor do Ensino Religioso.

Para Tedesco (1998), a formação inicial dos profissionais da Educação se apresenta de forma insuficiente e incapaz de suprir os desafios da sua formação diante do novo contexto que exige deles uma série de habilidades e capacidades para lidar com várias realidades como inclusão, acessibilidade, *bullying* e digitalização.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) propõe que o professor insira a Educação em Direitos Humanos nas diretrizes curriculares; integre esta Educação aos conteúdos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas, de ensino; desenvolva uma pedagogia participativa; fomente a discussão de temas como gênero e identidade, raça e etnia,

orientação sexual e religião. Enfim, são 27 pontos de orientação, para que os profissionais da Educação⁵⁶ trabalhem a temática no ambiente escolar e que se mostraram ausentes, durante o processo de pesquisa na Escola Pública Flores.

A formação acadêmica em direitos humanos nas universidades brasileiras ainda é recente e, em um certo sentido, é tímida a introdução dessa temática ao conteúdo formativo dos docentes: dos treze profissionais da Educação participantes da pesquisa, apenas dois tiveram contato com esse assunto durante a sua Graduação e apenas um, além da Graduação, procurou uma formação continuada dentro dessa temática. Além disso, a maioria dos profissionais da Educação desconhecia o PNEDH e o PNDH-3, como foi verificado por meio da análise dos dados coletados. Assim, como poderão colocar em prática as diretrizes, os objetivos e as ações que desconhecem?

A inserção da temática dos direitos humanos, como pedem o Plano (2006) e o Programa (2010), no Ensino Superior, principalmente, para os trabalhadores em Educação, poderia contribuir para que a relação entre o saber adquirido na universidade possa ser aplicado na rede pública de ensino. Nesse aspecto, a Educação em Direitos Humanos faria parte da formação universitária e da prática do futuro docente facilitando o desenvolvimento nas escolas de uma cultura nacional de direitos humanos no Brasil.

No entanto, em relação à formação dos profissionais da Educação em Direitos Humanos, deve-se ter a clareza do papel desses educadores, como nos adverte Candau (2008, p. 410 - 411), e não concebê-los como “meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente pelo ensino de diferentes conteúdos e por funções de normalização e disciplinamento”. Para que haja, de fato, a formação dos profissionais da Educação em Direitos Humanos, é fundamental que eles sejam percebidos como “profissionais mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social”. (CANDAU, 2008, p. 411).

A nosso ver, a inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores tem de superar a compreensão da formação que reproduz conhecimentos. Dias, propõe que esta formação:

[...] tenha como elemento constituinte uma natureza dinâmica, que considere tanto os conteúdos curriculares disciplinares, quanto aqueles inúmeros conteúdos necessários à construção do ser, do saber e do fazer do professor ou professora, que se volte para a promoção de processos emancipatórios comprometidos com a ruptura de determinados modelos de sociedade e de

⁵⁶ O Plano (2006) afirma que são todos os profissionais da educação que devem tratar sobre os direitos humanos, não há uma disciplina privilegiada para essa prática.

Educação excludente, mediante os quais muitos grupos sociais foram historicamente alijados da produção e da apropriação dos bens materiais e culturais (DIAS, 2010, p. 18).

As reflexões acerca das questões investigativas, deste trabalho, permitiram-nos constatar que a Escola Pública Flores não incluiu Educação em Direitos Humanos na Educação escolar. Embora esses profissionais da Educação reconheçam a relevância da temática direitos humanos nos processos educativos, não há aplicabilidade da maioria das ações educacionais previstas no Plano (2006) e no Programa (2010). Poucos são os profissionais da Educação que tiveram formação em direitos humanos. Além disso, a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa sente-se despreparada para falar sobre essa temática, pois não encontra ferramentas pedagógicas que lhe ofereçam suporte para esse debate. Os profissionais da Educação e os discentes concordam com a ideia de que ainda são frágeis os esforços para colocar em prática a Educação em Direitos Humanos no ambiente escolar; ela é vista de forma fragmentada e por atitudes pontuais. No entanto, essa Educação é reconhecida por todos os sujeitos participantes da pesquisa como meio privilegiado para transformação social.

Essa situação pode ser mais bem compreendida observando a dificuldade da Secretária de Direitos Humanos da Presidência da República, do Ministério da Educação e do Ministério da Justiça, responsáveis tanto no Plano (2006) como no Programa (2010) em cumprir algumas ações programáticas previstas nesses documentos, tais como: desenvolver ações para promoção e implementação desses documentos nas instituições de ensino; apoiar a elaboração de planos estaduais e municipais de educação em Direitos Humanos; ações de enfrentamento ao *bullying* e ao *cyberbullying* nas escolas de Educação Básica e em instituições formadoras, implantando o sistema nacional de registro de ocorrência de violência escolar e programas de prevenção à violência nas escolas; disponibilizar recursos pedagógicos e didáticos sobre o tema nas instituições de ensino; avaliar nas instituições de ensino de todos os níveis a aplicabilidade do Plano (2006) e do Programa (2010) e monitorar, avaliar e atualizar as ações desses documentos.

Nesse contexto, a falta de formação inicial e continuada dos profissionais da Educação em Direitos Humanos; a ausência de diretrizes avaliativas, elaboradas pelo Ministério da Educação, dos cursos de graduação e pós-graduação, relacionadas ao desenvolvimento da educação em Direitos Humanos; a dificuldade de acesso da escola aos recursos e materiais de apoio pedagógico, elaborados pela Secretária de Direitos Humanos da Presidência da República, e, ainda, o entendimento de que professor da disciplina de ensino religioso é o

responsável por ensinar sobre a referida temática dificultaram a implementação, na Escola Pública Flores, da Educação em Direitos Humanos, prevista no Plano (2006) e no Programa (2010).

Os profissionais da Educação e os discentes concordam com a ideia de que ainda são frágeis os esforços para colocar em prática a Educação em Direitos Humanos no ambiente escolar; ela é vista de forma fragmentada e por atitudes pontuais. No entanto, essa Educação é reconhecida por todos os sujeitos participantes da pesquisa como meio privilegiado para transformação social.

As noções de direitos humanos apresentadas pela maioria dos profissionais da Educação e pelos discentes refletem o reconhecimento de que os direitos humanos são os direitos de todos os seres humanos e se traduzem no respeito à dignidade humana. No entanto, essa noção de respeito, citada pelos profissionais da Educação e pelos discentes tem poucas implicações nas ações cotidianas, não contemplando a reflexão sobre a diversidade humana, sobre a desigualdade socioeconômica vivenciada por discentes e pelos profissionais da Educação e a relação com ausência de direitos humanos. Essa situação reforça a importância de se efetivar a Educação em Direitos Humanos, no sentido de colaborar para que, igualmente, discentes e profissionais da Educação rejeitem qualquer prática ou condição em nossa sociedade que viole ou negue os direitos humanos.

Observamos, também, que mesmo não existindo a Educação em Direitos Humanos na Escola Pública Flores, há interesse por parte dos profissionais da Educação em se aprofundar no tema para poder colocá-lo em prática na referida escola, pois acreditam que esse tipo de Educação possa provocar mudança nas atitudes de desrespeito dos discentes. Essa compreensão sobre o sentido da Educação em Direitos Humanos reduz as ações a uma proposta para resolver os conflitos, a indisciplina e a violência dentro do ambiente escolar. Os profissionais da Educação dessa escola desconhecem as três dimensões que dão sentido a Educação em Direitos Humanos: formação de sujeitos de direitos; favorecer o processo de empoderamento dos discentes e fomentar processos de mudança necessários para a construção de uma sociedade mais humana e democrática.

Verificamos, também, o interesse dos discentes em aprender sobre os direitos humanos. No entanto, a expectativa desses alunos estava na maneira pela qual isso seria feito, a maioria deles estavam desejosos de práticas pedagógicas que envolvessem teatro, palestras, oficinas e filmes.

Os resultados das análises dos registros das observações e dos dados dos questionários nos mostraram a necessidade da Educação em Direitos Humanos, colocando em prática o processo formativo esperado pelo Plano (2006, p. 31), que pressupõe “o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica e da criatividade, do debate das ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade”.

Dessa forma, a Educação em Direitos Humanos constitui um desafio para repensar as práticas realizadas nas instituições de ensino formal e informal. É uma formação desejável em todos os níveis da Educação, por fomentar uma cultura de respeito à dignidade humana, por meio da promoção e da vivência de atitudes, hábitos, comportamentos e valores como igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz na perspectiva de construirmos uma sociedade justa, equitativa e democrática. Portanto, com base nos resultados desta pesquisa, é possível reconhecer a urgência de implantar Educação em Direitos Humanos, pois essa Educação é importante para o processo de formação cidadã e para o fortalecimento da democracia.

Para tanto, os profissionais da Educação precisam refletir sobre Educação em Direitos Humanos e praticá-la. Segundo o Plano (2006) e o Programa (2010) analisados, um processo sistemático e multidimensional que oriente a formação do sujeito de direitos por meio do conhecimento das dimensões histórica dos direitos humanos; na afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem o respeito à dignidade humana; na formação da consciência cidadã ativa vinculada a uma noção de direitos e também de deveres; no desenvolvimento de processos metodológicos participativos.

O exposto nos permite lembrar das palavras de Benevides (1994, p. 348) que nos alerta que a Educação em Direitos Humanos não trará ao educador resultados no final do ano, pois se trata “de uma Educação permanente e global, complexa e difícil, mas não impossível”.

Todavia, para que essa Educação seja colocada em prática, faz-se necessária a formação dos profissionais da Educação em Direitos Humanos; não se trata apenas de aprender conteúdos específicos de direitos humanos, mas; principalmente, como nos alerta Tavares (2008, p. 487); deve-se especialmente relacionar os direitos humanos “à coerência das ações e atitudes tomadas no dia a dia”. Assim, a formação dos profissionais da Educação é apenas o estágio inicial desse processo educativo que é contínuo e está sempre em renovação. Essa autora afirma, ainda, que os profissionais da Educação precisam assumir um compromisso com os Direitos Humanos no cotidiano escolar por meio da convicção de que o

respeito aos direitos humanos é fundamental para todos; educando com o exemplo, com o discurso conectado com a prática e desenvolvendo uma consciência crítica com relação à realidade comprometida como as transformações sociais. Trata-se de educar propiciando experiências e vivências em direitos humanos, por isso,

Torna-se imprescindível integrar a Educação em Direitos Humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas e comprometer no seu desenvolvimento as diferentes áreas curriculares. É, também, de especial importância desenvolver processos formativos que permitam articular diferentes dimensões – cognitiva, afetiva, artística e sócio-política – fundamentais para a Educação em Direitos Humanos, assim como utilizar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que favoreçam educar nos em Direitos Humanos. (CANDAU, 2008, p. 184)

Dessa forma, para nós, a Educação em Direitos Humanos é uma proposta pedagógica comprometida com a estética e com a ética ensinada por Paulo Freire (1996). É a decência e a “boniteza” de mãos dadas, que não permite ao educador a mera transmissão do conhecimento, ou seja, ensinar conteúdos dissociados da formação integral do educando.

Acreditamos que esta discussão não se encerra neste trabalho, pois os direitos humanos necessitam de ser concretamente efetivados, protegidos, ensinados e vivenciados dentro e fora de nossas escolas brasileiras. Esse é o nosso momento de continuar investigando e intervindo, no meio de tensões, de contradições e de conflitos, buscando pistas para a afirmação da Educação em Direitos Humanos, consequentemente, da democracia e da condição de humanidade de cada pessoa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14.724, de 17.03.2011**. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, 2011.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO no Brasil, 2002.
- ARAUJO SOBRINHO, F. L. **Evolução urbana e moradia popular em Uberlândia-MG: estudo de caso do Santa Mônica**. 1995. 138f. Monografia (Graduação em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1995.
- ARAÚJO, U.F. e AQUINO, J.A. **Os direitos Humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 2001.
- ARENDT, H. **A Condição Humana**. Trad. de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1981.
- _____. **Origens do totalitarismo**. (Trad. Roberto Raposo) São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- BALESTRERI, R. B. O que é “educar para a cidadania”. In: BARCELLOS, Carlos Alberto; FERREIRA, Diamarante; BALESTRERI, Ricardo (Org.). **Educando para a cidadania: os direitos humanos no currículo escolar**. Porto Alegre: Palotti, 1992. p. 10-23.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BASOMBRÍO, I. **Educación y ciudadanía: la educacion para los derechos humanos en América Latina Peru: CEAAL, IDL y Tarea**, 1992.
- BOGDAN, R; TAYLOR, S. **Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences**. New York. J. Wiley, 1975.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Direitos Humanos: documentos internacionais**. Brasília: SEDH, 2006 – a.
- _____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: promulgada em 13 de julho de 1990.
- _____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2006 – b.
- _____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)/ Secretária Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República** – Brasília: SEDH/PR, 2010.
- _____. **Lei de Execução Penal**. Lei Nº 7. 210 de 11 de julho de 1984.
- _____. **Brasil Direitos Humanos, 2008: A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal**. Brasília: SEDH, 2008.
- _____. **Direitos Humanos**. - Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação a Distância, 1999.

_____. **Ética e cidadania:** construindo valores na escola e na sociedade. Secretária de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2003.

_____. Ministério da Saúde. Secretária de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada. Manual de Educação em saúde. Volume 2. **Linha de Cuidado em Doença Falciforme.** Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BENEVIDES, M. V. de M. Cidadania e democracia. Lua Nova – **Revista de Cultura e política, número especial sobre cidadania**, São Paulo, Cedec, n. 33, 1994, p. 223-237.

_____. A Cidadania Ativa - referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 2010.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

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

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação.** Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BONAVIDES, P. Os Direitos Humanos e a Democracia. In: **Direitos Humanos como Educação para a Justiça.** Reinaldo Pereira e Silva. (Org). São Paulo: LTr, 1998. p. 16-26.

_____. **Curso de Direito Constitucional.** 19. ed., São Paulo: Malheiros, 2006.

CADEMARTORI, S. **Estado de Direito e Legitimidade:** uma abordagem garantista. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.

CADERNOS da TV Escola. **Direitos Humanos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação a Distância, 1999.

CHAUÍ, M. Participando do debate sobre mulher e violência. In: CARDOSO, R. (Org.). **Perspectivas antropológicas da mulher**, 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984. p. 23-52.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas/MG, 5 de outubro de 2003. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set. /out. / nov. /dez. 2003, p. 5-15.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, ano 4, nº 8, p 432-443, jul-dez . Porto Alegre/RS, 2002.

_____. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas. Sul, 2000.

CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. R. **Análise de documentos:** método de recolha e análise de dados. Metodologia da investigação I, 2004. Disponível em:<
www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf >Acessado em 20.fev.2012.

CANDAU, V. M. Direitos Humanos, Educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan. /abr. 2008.

_____. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2007. p. 399-412.

CANDAU, V. M; SACAVINO, S. (org). **Educar em tempos difíceis**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

CANDAU, V. M., LUCINDA, M. da C.; NASCIMENTO, M. das G.. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito Constitucional**. 6. ed. Coimbra: Almedina, 2002.

CARBONARI, P. C. Sujeito de direitos humanos. IN: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, ET al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. Editora Universitária, João Pessoa, 2007. p. 140-152.

_____. (org.). **Sentido filosófico dos direitos humanos** – Leituras do pensamento contemporâneo 2. Passo Fundo/RS: IFIBE, 2009.

CARVALHO, M. P. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.), **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação**, Rio de Janeiro, DPeA, 2003, p. 207-222.

CARVALHO, J. S. F. Uma ideia de formação continuada em Educação e direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, ET al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. Editora Universitária, João Pessoa, 2007, p. 469-485.

CNBB - CONFEDERAÇÃO DOS BISPOS DO BRASIL. Estudos da CNBB n. 41. Para uma pastoral da Educação. In: PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas. 2007.

COELHO, I. M. **Interpretação Constitucional**. – 2. ed. – Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 2005.

COMPARATO, F. K. **A Afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva Jurídica, 2003.

COSTA, A.G.N. **Para além dos muros**: Considerações sobre direitos e dignidade humana em Uberlândia. 2009, 85f. Monografia. Curso de Graduação em História. Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2009.

COTRIM, G. **História global**: Brasil e geral. Volume único. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

COTRIM, G.; PARISI, M. **Fundamentos da Educação**. São Paulo: Saraiva, 1988.

DALLARI, D. de A. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio. **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 19-42.

DEBARBIEUX, E. Violências nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In E. Debarbieux C. Blaya (Orgs.), **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 59-87.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH). **Direitos Humanos: documentos internacionais**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, A. A; PORTO, R. de C. C. A pedagogia e a Educação em Direitos Humanos. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; et. al. (Org.) **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, p. 29-68.

DORNELLES, J. R. W. **O que são direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ESTEBAN, M. T. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina leite (Org.). **Método: Pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 199-212.

EZPELETA, J. & ROCKWELL. **Pesquisa participante**. SP: Cortez Ed., 1986.

FACHIN, M. G. Fundamentos dos direitos humanos: teoria e práxis na cultura da tolerância. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

FANON, F. Os condenados da Terra. Tradução de Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FERREIRA FILHO, M. G. Direitos Humanos Fundamentais. São Paulo: Saraiva, 1998.

FREIRE, P. Novos tempos velhos problemas. In: SERBINI, Raquel Volpato (Org.). Formação de Professores. São Paulo. UNESP, 1998. p. 41-47.

_____ Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

_____ Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIGLIO, C. M. B. Educação popular e Educação escolar: caminhos cruzados. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p.15-31, jan./dez.2007. Universidade Federal de Uberlândia, Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis.

GALATAS. In: **BÍBLIA SAGRADA**/ Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2. Ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

GIORDANI, M. C. **História de Roma: Antiguidade clássica II**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v. 35, n. 2, p. 57-63, abril, 1995.

GRILLO, M. **O Professor e a docência: o encontro com o aluno**. In: Délcia Enricone (org). Ser Professor. 3 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 73-89.

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade**. Campinas: Autores Associados, 1998.

HERKENHOFF, J. B. **Curso de direitos humanos**. v. 1. Gênese dos Direitos Humanos. São Paulo: Acadêmica, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE - BRASIL – **censo 2010**. <<http://www.ibge.org.br/>>.2010.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril, 1980. (Coleção Os Pensadores).

LAFER, C. **A reconstrução dos direitos humanos** – um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. Paris: Ática, 1995.

LEME, J. A. G. **A cela de aula**: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da Educação nos presídios. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 145- 156.

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

MACHADO, L. M. e OLIVEIRA, R. P. Direito à educação e legislação de ensino. In: WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes (org.) **O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil** – 1991-1997. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001

MARTÍNEZ, G. P-B. **Curso de derechos fundamentales**: teoría generale. Madrid: Universidade Carlos III de Madrid, 1999.

MATTAR, F. ; (1994); **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento, execução e análise; 2.. ed. São Paulo: Atlas; Vol. 2.

MAZZUOLI, V. de O. Curso de direito internacional público. 3. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2008, p. 45-67.

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIRANDA, J. **Manual de Direito Constitucional** Tomos II e IV. 4. ed. Coimbra: Coimbra, 1991, p. 108- 211.

MONTEIRO, A. In: **Brasil Direitos Humanos, 2008**: A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal. Brasília: SEDH, 2008.

MORAES, A. de. **Direitos Humanos fundamentais**: teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência. 3. ed. São Paulo : Atlas, 2000.

_____. **Direito Constitucional**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Direitos Humanos Fundamentais**. 2. ed, São Paulo: Atlas, 1998.

MONET, C. **Mulher de Branco no Jardim**. 1867. óleo sobre tela, color. , 82 cm x 100 cm. Museu Hermitage, em São Petersburgo, na Rússia. Disponível em:< <http://www.ruadireita.com/arte/info/mulher-de-branco-no-jardim/#axzz2L5GBxbXY> >. Acesso em: 16 de fev. 2013.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÁDER, A. A. G. PNDH e PNDEH. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2008, p.93-101.

OLIVEIRA, F. Privatização do público, destituição da fala e anulação política. O totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Céla (Org.). **Os sentidos da democracia políticas do dissenso e hegemonia global**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Fapesp, 2000, p. 55-82.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Educação em matéria de Direitos Humanos e Tratados de Direitos Humanos da Série Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos – 1995-2004**. Genebra, 1999.

ORTIZ, R. COMO SURTIU A POMBADA PAZ?. Separata de: **100 respostas – vida simples**. Revista eletrônica: M de mulher. Disponível em: <<http://mdemulher.abril.com.br/blogs/100-respostas/vida-simples/como-surgiu-a-pomba-da-paz>>. Acesso em 15. jan. 2011.

OUTEIRAL, J. **O mal estar na escola**. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

PADILHA, J. **Tropa de Elite 2, o filme**. Brasil: Brasil, Globo Filmes, 2010. 1 filme (115min), son., color.

PALACIOS, J; COLL, C. ; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e Educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005. p. 273-287.

PRAHALAD, C.K. The Fortune at the bottom of the pyramid. Wharton School Publishing. Upper Saddle River, NJ, 2005.

PASTORAL DA CRIANÇA. **A Paz Começa em Casa**: como trabalhar as relações humanas para prevenir a violência contra a criança no ambiente familiar. Curitiba: Pastoral da Criança, 1999.

PEDROSA, Israel. **O Pintor do Novo Mundo**. Intervenção no Colóquio Internacional Portinari em Paris: 1946-2009, PUC-Rio, novembro de 2009.

PÉREZ, C. L. V. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. In: Reunião Anual da Anped, 26, 2003. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos>. > . Acesso em: 10 de nov. 2012.

PÉREZ LUÑO, A. E. **Derechos Humanos**, Estado de Derecho y Constitución. 5. ed. Madrid: Tecnos, 1995.

PINHEIRO, P.S e GUIMARÃES, S.(orgs.). **Direitos Humanos no século XXI**. Brasília: SEDH, 2003.

PIOVESAN, F. **Direitos Humanos e justiça internacional**: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano. 3. Ed. rev. , ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2012 – a.

_____. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 13. ed. ver. e atual. São Paulo: Saraiva, 2012 - b.

PORTINARI, C. **Guerra e Paz**. 1956. 2 painéis, papel, color. , 14m x 10m. Projeto Portinari. Disponível em:<<http://www.guerraepaz.org.br/#/home>>. Acesso em: 19 de nov. 2012.

PORTUGUES, M. R. Educação de adultos presos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 355-374, jul. /dez. 2001.

PROGRAMA DE AÇÃO E DECLARAÇÃO DE VIENA DE 1993. Disponível em: www.presidencia.gov.br/sedh. Acesso em: 22 de nov. 2012.

RABENHORST, E. R. O valor do homem e o valor da natureza. Breve Reflexão Sobre a Titularidade dos Direitos Morais. IN: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et al). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. Editora Universitária UFPB, João Pessoa, 2007. p.209-229.

RAMOS, A. de C. **Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional**. Rio de Janeiro: Renovar, 2005.

REIS, M. C. D. **Tessitura de destino: mulheres e educação**. São Paulo, EDUC, 1993.

REIS, R. R. **O lugar da democracia: a sociedade civil global e a questão da cidadania cosmopolita**. Perspectivas, São Paulo, v. 30, dez. 2006, p. 15-32.

RIBEIRO, J. U. **Política: quem manda, por que manda, como manda**. Ensaios. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

RUBIO, V. L. **Introduccion a la Teoria de los Derechos Humanos: Fundamento**. Historia. Declaracion Universal de 10 de diciembre de 1948. Madrid: Civitas, 1998.

RUOTTI, Caren. **Violência na escola: um guia para pais e professores** / CarenRuotti, Renato Alves, Viviane de Oliveira Cubas. – São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SABADELL, A. L. **Manual de Sociologia Jurídica: Introdução a uma leitura externa do Direito**. 2. ed. , São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

SACAVINO, S. Direito humano à Educação no Brasil: uma conquista para todos/as? IN: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et al). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. Editora Universitária UFPB, João Pessoa, 2007. p. 457-469.

_____. Educação em Direitos Humanos e democracia. In: CANDAU, V. e SACAVINO, S. (org.). **Educar em Direitos Humanos, Construir Democracia**. Rio de Janeiro: DPeA, 2011, p. 36-48.

SADER, E. Contexto histórico e Educação em Direitos Humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2007, p. 75-85.

SAMUEL, I. In: **BÍBLIA SAGRADA**/ Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2. Ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

SANTOS, B. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Uma concepção multicultural de Direitos Humanos. **Revista de Cultura e Política**, São Paulo: Lua Nova, n. 48, p. 11-32. 1997.

SANTOS, D. E.; LINS, M.; CASTRO, V. **Cinema para todos: Tropa de Elite 2**. Caderno Pedagógico. SEC e SEEDUC: Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS JÚNIOR, B. **Quem tem medo dos direitos humanos**. Disponível em: <http://www.rubensnaves.com.br/imagens/revistas/8112010_182221.pdf> . Acesso em: 17 mar. 2012.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

_____. Os Direitos Fundamentais Sociais na Constituição de 1988. **Revista Diálogo Jurídico**, Salvador, CAJ - Centro de Atualização Jurídica, v. 1, n. 1, 2001. Disponível em: <<http://www.direito.público.com.br>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

SERVA, M.; JAIME JÚNIOR, P. Observação participante e pesquisa em administração: uma postura antropológica. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 64-79, mai/jun 1995.

SILVA, A. da C. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006.

SIME, L. **Educación, Persona e Proyecto Histórico**: Sembrar Nuevas Síntesis. In: MAGENDZO, A (org.). **Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica**. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994, p. 85-100.

SPOSITO, M. P. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SYMONEDES, J. **Direitos Humanos**: novas dimensões e desafios. Brasília: UNESCO Brasil, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

TAVARES, C. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2008.p. 487-505.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

TORRES, R. L. **Os direitos humanos e a tributação**: imunidades e isonomia. Rio de Janeiro: Renovar, 1988.

TRENTIN, L. A. F. **A Importância do constitucionalismo na realização dos direitos fundamentais**. 2003. 201 f. Dissertação de Mestrado, UNISINOS, Rio Grande do Sul, 2003.

VEIGA, F. Violência dos jovens nas escolas em função da família. In A. Fontaine (Coord.), **Parceria família-escola e desenvolvimento da criança**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 121-142.

VELASCO, E.G. **Eca 20 anos**. Santa Catarina: INESC, 2010.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Liber Livro, 2007.

VILLEY, M. **O Direito e os direitos humanos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIOLA, S. E. A. Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob neblinas. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2007, p. 119- 135.

WANDERLEY, L. E. W. **Educação popular**: metamorfoses e veredas. – São Paulo: Cortez, 2010.

WICHER, C. La T. **Docentes, direitos humanos e (in) disciplina no espaço escolar**: perspectivas e limites. 2008. 99 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação de São Paulo, 2008.

WILLIAMS, L. C. Sobre deficiência e violência: reflexões para uma análise de revisão de área. **Revista brasileira de Educação especial**, v. 9, n. 2, p. 141-154, 2003.

WOLKMER, A. C. **Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico**. 2. ed. , São Paulo: Acadêmica, 1989.

ZIMMERMANN, A. **Curso de direito constitucional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2002.

ZIRALDO. **Os Direitos Humanos**. Brasil, 2008. Disponível em: <[http:// portal. mj. gov. br/sedh/documentos/CartilhaZiraldo. pdf](http://portal.mj.gov.br/sedh/documentos/CartilhaZiraldo.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2012.

ANEXOS

ANEXO - 1. Exemplo de Registro realizado no recreio (Nº 29. 03. 2012)

15h30 - Hora do recreio: bate o sinal os alunos saem das salas, uns correndo, uns gritando e outros conversando. A fisionomia dos alunos é, em sua maioria, de alegria. Chego ao pátio e fico observando: os alunos estão organizados ou em rodas ou em turmas que brincam. Algumas brincam de esconde-esconde (meninos e meninas), outras de futebol com bolinha de papel (apenas os meninos), outros sobem nas grades que cercam a escola (apenas os meninos) e outros alunos sentados ou em rodinhas conversam (meninos e meninas).

O lanche servido no recreio era galinhada; muitos alunos estão na fila para comer, segurando o prato de alumínio e a colher fornecidos pela escola. Na fila, tudo parece tranquilo, sem brigas, os alunos esperam conversando uns com os outros.

Percebi o que a porteira me havia dito sobre fechar os portões na hora do intervalo, para evitar que os jovens do bairro apareçam na escola. Assim que bate o sinal para o intervalo, ela fecha os portões que dão acesso a escola. Depois de fechar os portões, ela ainda vai vender salgado para os alunos, mas são poucos os que levam dinheiro para comprar salgado dela; percebe-se que a maioria se serve do lanche da escola, o intervalo acaba e tudo ocorre sem nenhum acidente ou briga.

Durante o intervalo, a supervisora fica andando no pátio da escola com as mãos para trás, vigiando os alunos como se fosse um soldado. Hoje tudo parece ter seguido bem.

ANEXO 2. Exemplo de Registro da aula de História – 03. 05. 2012

15h50: - Começa a aula do professor de História – um aluno – ao me ver chegar à sala já chama atenção da turma para ficar em silêncio, pois eu estava de volta para ficar escrevendo sobre eles. O professor cumprimenta os alunos e inicia o conteúdo do segundo bimestre no quadro fazendo um esquema sobre o conteúdo que iria explicar.

Enquanto escreve no quadro, alunos andam e conversam e é difícil perceber o assunto de cada foco de conversa, pois apenas três alunos estão copiando o que o professor está escrevendo; a maioria não está prestando atenção, falando sobre namoro (as meninas), jogos de *video game*, jogando bolinha de papel na sala ou jogando cartilhas de barulho (os meninos).

O professor começa a explicar o esquema que escreveu no quadro, ignorando o fato de que existe muita conversa entre os alunos e só três alunos estão prestando atenção no que ele está falando. Um aluno interrompe a explicação do professor para dizer que não tem livro para seguir o conteúdo. O professor explica o procedimento para pegar livro: o pai assina um documento, responsabilizando-se, vem à escola e pega. – “Você já sabe disso é simples, se está sem livro é porque seus pais não vieram pegar os livros”;

Professor volta a explicar o conteúdo, no entanto parece que a conversa passa a incomodá-lo, então pede silêncio aos alunos.

Dois alunos desenhando, sentados juntos, não prestam atenção à aula e o professor chama atenção deles: – Ei, vocês, não é hora de desenhar, é hora de me ouvir.

Uma aluna, andando pra lá e pra cá. O professor chama atenção novamente dos alunos para que eles se concentrem e tenham foco, pois aquele momento era hora de aprender.

O aluno sem livro insiste com o professor que está difícil de entender porque ele não tem o livro; O professor o ignora e continua tentando explicar a matéria. No entanto, a falta de atenção é generalizada ninguém está ouvindo o que ele está falando. O professor de novo chama atenção da turma agora em um tom mais alterado.

Um único aluno que se senta à frente e tenta prestar atenção à aula passa a interagir participando da aula; à medida que o professor vai explicando ele faz perguntas e também responde as perguntas do professor.

O professor pede a uma aluna que leia uma página do livro sobre as cidades estados. Vendo que as meninas no fundo da sala de aula estão conversando e não prestam atenção à

sua explicação, pede para elas lerem o conceito de cidades-estados de novo. As alunas se recusam a ler, o professor insiste. Muito barulho na sala.

Uma aluna chama o professor várias vezes, levantando o dedo; ele não vê e continua a aula pedindo aos alunos que vejam a imagem do livro. Um aluno lê a página 94 sobre o que eram os Zigurates.

Professor para a aula novamente, chama a atenção de todos os alunos para acompanharem a leitura, pois é importante para a capacidade de escrever e interpretar. Poucos alunos prestam atenção, a maioria está desenhando, mexendo no caderno aleatoriamente, fazendo bilhetinhos e muita conversa.

Um aluno, ao ver a imagem das grandes arquiteturas antigas, pergunta se existiam engenheiros naquela época, porque as obras eram grandiosas e bem feitas.

Outro aluno traz informação que viu na mídia, TV, sobre descoberta das cidades antigas por arqueólogos, mas não sabe dizer ao certo onde viu e o que viu na TV.

Enquanto isso um aluno dá um tapa nas costas do seu colega do lado que fala para ele parar. Os envolvidos nesse episódio começam a rir; essa ação não é percebida pelo professor.

Mais alunos conversando, professor chama a atenção novamente da sala e dizendo: — Vocês pensam que estão enganando o professor, mas estão é se enganando.

Alunos dispersos e sentados juntos vendo imagens do livro, começam a rir da estátua grega com homem seminu.

O professor chama atenção de uma aluna pela terceira vez, que diz: — Por que eu pedi pra nascer? E passa a ignorar o professor. O professor continua explicando. Dá o sinal de fim da aula, ele se despede dos alunos e sai da sala.

ANEXO - 3. Protocolo de Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Avenida João Naves de Ávila, nº. 2160 – Bloco A – Sala 224 - Campus Santa Mônica - Uberlândia-MG –CEP 38408-144 - FONE/FAX (34) 3239-4131; e-mail: cep@propp.ufu.br; www.comissoes.propp.ufu.br

ANÁLISE FINAL Nº. 046/12 DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA O PROTOCOLO REGISTRO CEP/UFU
354 /11

Projeto Pesquisa: “Educação em Direitos Humanos e Currículo Escolar”.
Pesquisador Responsável: Gercina Santana Novais

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

O CEP/UFU lembra que: a- segundo a Resolução 196/96, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.

b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução 196/96/CNS, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Data de entrega do Relatório Final: **dezembro de 2012.**

SITUAÇÃO: PROTOCOLO APROVADO

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA

IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Uberlândia, 24 de fevereiro de 2012.



Profa. Dra. Sandra Terezinha de Farias Furtado
Coordenadora do CEP/UFU

ANEXO 4 - Questionário aplicado aos profissionais da educação

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Idade:
2. Sexo: () Feminino () Masculino
3. Raça:

FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

4. Formação Acadêmica:
5. Área de atuação na escola:
6. Escola que atua:
7. Há quantos anos atua como professor(a)? _____
8. Durante a sua graduação estudou sobre a temática dos Direitos Humanos?
9. Já fez formação continuada em Direitos Humanos?

DIREITOS HUMANOS, ESCOLA e PNDH-3

10. Para você, o que são Direitos Humanos?
11. Em sua opinião, a escola deveria trabalhar com a temática dos Direitos Humanos?
12. Você conhece algum episódio ocorrido na escola que indique respeito aos direitos humanos?
13. A escola desenvolve educação em direitos humanos?
14. Em sua opinião, tratar sobre os Direitos Humanos em sala de aula poderia trazer alguma mudança nas ações dos alunos?
15. Você inclui questões relacionadas à direitos humanos em sua aula?
16. Você conhece o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos?
17. E o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos?
18. Qual a sua opinião sobre este trecho extraído da Declaração Universal dos Direitos Humanos?

“A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.” (artigo 26(2) da Declaração dos Direitos Humanos).

19. Qual a sua opinião sobre esta afirmativa?

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos apresenta uma proposta de como deveria ser tratada a temática dos Direitos Humanos na escola: “A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: “a) conhecimentos e habilidade: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e

comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos” (PNEDH, 2006, p. 23).

20. Dê sua opinião sobre este trecho?

O PNDH-3 dialoga com Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) no que diz respeito à formação do sujeito de direitos e na concepção da Educação e Cultura em Direitos Humanos: “A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. (...), seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade.” (PNDH- 3, 2010, p.185).

21. Qual a sua opinião sobre esta afirmativa?

“Uma prática docente orientada pelo Plano e pelo Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos é desejar a consolidação de uma cultura democrática, cidadã e não violenta e é um convite a uma prática docente emancipatória, um ensaio estético e ético comprometido com a formação moral dos educandos.”

22. Você deseja falar sobre outros aspectos não tratados durante a aplicação desse questionário?

ANEXO - 5. Questionário aplicados aos alunos

1. Idade: _____

2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Qual o seu ano de estudo? _____

4. Raça:

5. Profissão dos seus pais:

6. Para você, o que são os Direitos Humanos?

7. Dê um sinônimo para Direitos Humanos:

8. Algum professor já explicou sobre os Direitos Humanos?

() Sim () Não

9. Se sim, quais eram as disciplinas?

10. Você já presenciou qualquer tipo de desrespeito aos Direitos Humanos na escola?

() Sim () Não

11. Se sim, quais foram?

12. Qual o tipo mais frequente de desrespeito aos direitos humanos, do qual tem conhecimento?

13. Para você existe em sua escola alguma ação para evitar a violação/desrespeito aos Direitos Humanos?

() Não () Sim Qual?

14. Você acha importante falar sobre os Direitos Humanos na escola?

() Sim () Não

15. Se não, qual local seria mais apropriado para tratar sobre os Direitos Humanos?

16. Para você, o que seria necessário acontecer em sua escola para promover os Direitos Humanos?

17. Dê sua opinião sobre esta tirinha do Ziraldo relacionada à temática dos Direitos Humanos



Disponível em: <http://suelyedh.blogspot.com/2010/10/ziraldo-em-os-direitos-humanos_4356.html> Acesso em 29.set.2011

18.Você deseja falar sobre outros aspectos não tratados durante a nossa conversa?

ANEXO - 6. TCLE professor**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
MODELO DIRECIONADO AO PROFESSOR**

Você, professor(a), está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CURRÍCULO ESCOLAR**, sob a responsabilidade das pesquisadoras: **Dra. GERCINA SANTANA NOVAIS e ALINNE GRAZIELLE NEVES COSTA**.

Esta pesquisa visa analisar e refletir sobre a educação em direitos humanos e currículo escolar; verificar em que momento o tema Educação em Direitos Humanos aparece no currículo escolar e como é abordado; identificar se existe uma relação entre o currículo escolar e o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH-3); refletir sobre os significados da educação em direitos humanos na escola e verificar a aplicabilidade de ações previstas no PNEDH-3 na educação escolar.

Tendo em vista a opção metodológica, recorrerei a uma investigação documental do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) e do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos-3 - PNEDH-3(2006), Parâmetros e Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (1996), Diretrizes Municipais (2006), Projeto Político Pedagógico da Escola, Plano Anual das Disciplinas e Planos de Aula elaborados e desenvolvidos por professores participantes do estudo.

Para realização desta pesquisa, será observado e feito registro escrito do ocorrido nas aulas, nas reuniões pedagógicas, nos intervalos e na sala dos professores, levantando dados sobre educação em direitos humanos, respeito e desrespeito aos direitos humanos, práticas pedagógicas e direitos humanos, relações entre professores e alunos, alunos e alunos e direitos humanos, aplicabilidade de ações previstas no PNDH-3, com vistas a refletir sobre o problema de pesquisa.

Na sua participação você será colaborador(a) da pesquisa, fornecendo informações sobre sua opinião ao tema Direitos Humanos.

Para tal, observarei as aulas de todas as disciplinas. E ainda, você e seus colegas participarão da aplicação de um questionário. **As respostas ao questionário serão gravadas, transcritas e posteriormente apagadas/destruídas.**

Os benefícios dessa pesquisa consistem em fornecer dados sobre educação em direitos humanos, respeito e desrespeito aos direitos humanos, práticas pedagógicas e direitos humanos, relações entre professores e alunos, alunos e alunos e direitos humanos e a aplicabilidade de ações previstas no PNDH-3.

Todas as observações e questionários serão aplicadas pela pesquisadora **Alinne Grazielle Neves Costa** que acompanhará as aulas do 6º ano de uma escola pública de Ensino Fundamental.

Informamos que em nenhum momento você, seus(uas) alunos(as) e sua escola serão identificados(as) e tampouco julgados(as), evitando constrangimentos. No entanto, há um risco mínimo da sua identidade ser revelada em algum momento da pesquisa. Porém, em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e/ou ganho financeiro ao participar da pesquisa, tendo a opção de, a qualquer momento, desistir dessa participação, sem nenhum prejuízo.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue a você e aos seus colegas, professores da sala.

Qualquer dúvida a respeito da participação poderá entrar em contato com as pesquisadoras:

Dra. Gercina Santana Novais – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - UFU (orientadora) – 3216-5145

Alinne Grazielle Neves Costa – mestranda em Educação – 4141-0721

FACED/PPGED/UFU – Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia - MG

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFU)

Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Alinne Grazielle Neves Costa

Dra. Gercina Santana Novais

Pesquisadora 1

Pesquisadora Responsável

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a).

Uberlândia, de de 2012

ANEXO - 7. Termo de esclarecimento para o menor

TERMO DE ESCLARECIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CURRÍCULO ESCOLAR** sob a responsabilidade das pesquisadoras: **Dra. GERCINA SANTANA NOVAIS e ALINNE GRAZIELLE NEVES COSTA.**

Esta pesquisa visa analisar e refletir sobre a educação em direitos humanos e currículo escolar; verificar em que momento o tema Educação em Direitos Humanos aparece no currículo escolar e como é abordado; identificar se existe uma relação entre o currículo escolar e o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH-3); refletir sobre os significados da educação em direitos humanos na escola e verificar a aplicabilidade de ações previstas no PNEDH-3 na educação escolar.

Para realização desta pesquisa, será observado e feito registro escrito do ocorrido nas aulas, nas reuniões pedagógicas, nos intervalos e na sala dos professores, levantando dados sobre educação em direitos humanos, respeito e desrespeito aos direitos humanos, práticas pedagógicas e direitos humanos, relações entre professores e alunos, alunos e alunos e direitos humanos, aplicabilidade de ações previstas no PNDH-3, com vistas a refletir sobre o problema de pesquisa.

Na sua participação você será colaborador(a) da pesquisa, fornecendo informações sobre sua opinião ao tema Direitos Humanos.

Para tal, observarei as aulas de todas as disciplinas. E ainda, você e seus colegas participarão da aplicação de um questionário sobre Direitos Humanos, assim como, os(as) seus(suas) professores(as). **As respostas ao questionário serão gravadas, transcritas e após transcrição serão apagadas/destruídas.**

Os benefícios dessa pesquisa consistem em fornecer dados sobre educação em direitos humanos, respeito e desrespeito aos direitos humanos, práticas pedagógicas e direitos humanos, relações entre professores e alunos, alunos e alunos e direitos humanos e a aplicabilidade de ações previstas no PNDH-3.

Todas as observações e questionário serão aplicadas pela pesquisadora Alinne Grazielle Neves Costa que acompanhará as aulas.

Informamos que em nenhum momento você, seus(uas) professores(as) e escola serão identificados(as) e tampouco julgados(as), evitando constrangimentos. No entanto, há

um risco mínimo da sua identidade ser revelada em algum momento da pesquisa. Porém, em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e/ou ganho financeiro ao participar da pesquisa, tendo a opção de, a qualquer momento, desistir dessa participação, sem nenhum prejuízo.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido você não é obrigado a participar da pesquisa se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Esclarecimento ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Dra. Gercina Santana Novais – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - UFU (orientadora) – 3216-5145

Alinne Grazielle Neves Costa – mestranda em Educação – 4141-0721

FACED/PPGED/UFU – Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia - MG

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, de de 2012

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Assinatura dos pesquisadores

ANEXO - 8. CD contendo o PNEDH e o PNDH-3