



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC**  
**CENTRO DE HUMANIDADES - ÁREA III**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**  
**CURSO MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE**  
**NACIONAL – PROFSOCIO**

**VIVIANA CAVALCANTE PINHEIRO DE LIMA**

**EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE DAS ESCOLAS DE**  
**ENSINO MÉDIO DE FORTALEZA**

**FORTALEZA - CE**

**2022**

VIVIANA CAVALCANTE PINHEIRO DE LIMA

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE DAS ESCOLAS DE ENSINO  
MÉDIO DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Sociologia.

Área de Concentração: Ensino de Sociologia.

Linha de Pesquisa: Educação, escola e sociedade

Orientador. Dr. Luiz Fábio Silva Paiva

FORTALEZA

2022

VIVIANA CAVALCANTE PINHEIRO DE LIMA

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE DAS ESCOLAS DE ENSINO  
MÉDIO DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Sociologia.  
Área de Concentração: Ensino de Sociologia.  
Linha de Pesquisa: Educação, escola e sociedade  
Orientador. Dr. Luiz Fábio Silva Paiva

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Professor Dr. Luiz Fábio Silva Paiva (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Professor Dr. Francisco Willams Ribeiro Lopes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Professora Dra. Maria Eudênia Magalhães Barros  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Ceará, pela oportunidade de cursar um mestrado com qualidade e com ótimos professores.

Ao Prof. Dr. Luiz Fábio Silva Paiva, pelas orientações em todo percurso formativo da qualificação até o trabalho final. Tive momentos bem delicados no percurso e o senhor me ajudou a não deixar a “peteca cair”, sem contar que sempre me respondeu com prontidão e sorriso.

Aos professores da Banca Examinadora: Professora Dra. Maria Eudênia Magalhães Barros e o Professor Dr. Williams Ribeiro Lopes, e por terem aceitado o convite. Professor Willams, grata pelas valiosas contribuições desde a banca de qualificação.

Aos coordenadores atuais e os passados do ProfSocio, grata pelo acompanhamento e incentivo nessa fase final.

Aos Professores do ProfSocio, cada um e cada uma foi importante na construção das reflexões e desenvolvimento de novos conhecimentos.

Aos 3 professores que entrevistei e aos 25 professores que responderam o formulário, vocês foram parte essencial na pesquisa.

Aos companheiros, amigos e colegas da turma II do ProfSocio, além dos debates e da troca de experiências que tivemos, os sorrisos, os abraços sinceros marcaram encontros felizes de descontração e amizade. Vocês são pessoas queridas, que admiro e guardo com carinho.

A todo o Núcleo Gestor, professores e funcionários da Escola Ensino Fundamental e Médio Polivalente Modelo de Fortaleza, pela compreensão na organização das alterações de calendário e emissão de declarações, pela amizade, respeito e carinho a mim dispensado durante o período que trabalhei na instituição.

Aos amigos- irmãos da Célula de Formação Programas e Projetos, Abraão Campos, Lacilda Silva, Jenillys Ferreira, Otávio Vieira, Rosaura Bessa, Rosilene Aires, Hisllya Bandeira, vocês foram e são grandes incentivadores nas atividades que desenvolvo, grata pela amizade, carinho e aprendizados que tive com vocês.

Aos companheiros de trabalho da Escola Estadual de Ensino Profissionalizante Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, pela compreensão nas minhas ausências para escrever este trabalho, pelos laços de amizade que estão se fortalecendo a cada dia.

Aos companheiros do CEJE e Lar de Francisco, pelo incentivo e auxílio em meu crescimento de forma integral.

À Genilria Almeida Rios que sempre nos alertou quanto aos prazos e atividades a cumprir, diante de tantas atividades que desenvolvemos no dia a dia você foi parte importante para cumprimos os prazos e finalizarmos o mestrado.

Aos amigos e irmãos, Lúcia Vanda Rodrigues, Hisllya Bandeira e Alex Sousa, vocês foram incentivadores, me ajudando nas correções, indicação de leituras, auxiliando na escrita, desde o processo de seleção até hoje. Os amo muito e sou grata por tudo.

Aos meus familiares nos dois planos da vida, pelos direcionamentos, pelo auxílio e cuidado para eu ser uma pessoa honesta, por sempre possibilitarem aprendizados e vivências amorosas cheias de vida e encantamento, os amo muito.

A Walfrido Carvalho, meu terapeuta e hoje amigo. Grata pelo suporte nos momentos de mais loucura, tristeza e dor nos caminhos que levaram ao meu autoencontro e auxiliaram demais no mestrado inteiro, da seleção e essa bendita finalização.

Agradeço a Hyago Aquino, Yara Aquino, Lidiane Matias e Rayane Matias, Rosivânia Virgínio pai, tia e amigas de Maria Clara, que ficaram com minha pequena para que pudesse escrever.

A minha pequena Maria Clara, uma bebê que tem sido uma grande mestra em minha vida, com você, filha, a vida tomou caminhos diferentes, tenho sido amadora em tudo que faço, mas tenho sentido amor em tudo e ele só cresce.

Enfim, agradeço ao Universo, a Deus, a todas e todos que de alguma forma ajudaram e ajudam no meu crescimento, sobretudo auxiliam a ser uma mulher mais justa que acredita na educação e trabalha cotidianamente para que ela dê certo.

“A situação dos direitos humanos no mundo é dramática, mas se queremos definir e propor outra sociedade, outro mundo possível, no sentido de que ele é possível, temos que falar de um mundo em que os direitos humanos sejam reconhecidos”. (HINKELAMMERT, 2014, p. 113)

## RESUMO

O debate sobre os Direitos Humanos ganhou forma após a Segunda Guerra Mundial com a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que é um conjunto de direitos essenciais para viver, sem distinção de sexo, idade, classe social, etnia, nacionalidade, religião etc. A educação, além de ser um dos direitos humanos, é também um meio de efetivação de outros direitos. Hoje, falar em direitos humanos na escola é possibilitar um debate, um diálogo sobre a temática, de maneira que faça parte do cotidiano da escola, o respeito entre todas as pessoas dessa comunidade. Meu objeto de estudo aborda essa relação da educação com os Direitos Humanos, como ela se estabelece nas escolas de tempo parciais na Área de Ciências Humanas. Um dos objetivos do trabalho é fazer um levantamento dos recursos didáticos utilizados pelos professores para efetivar a educação para os Direitos Humanos, bem como, identificar entre os docentes, no currículo e na prática de ensino como é trabalhada essa temática. Destarte, questiono se a escola está conseguindo contribuir para um cenário de transformação social, quando boa parte dos estudantes brasileiros são marcados por um contexto socioeconômico de desigualdade e discriminação social. Utilizo na pesquisa o método qualitativo, estudo de documentos e estudiosos que agreguem nas reflexões teóricas. Escolhi a entrevista e o questionário como instrumentos para a coleta de dados. Comparato (2003), Durkheim (2013), Candau (2005 e 2008) e Benevides (2005) são alguns dos teóricos que utilizo para conceituar os Direitos Humanos e compreender como se estabelece a educação para os direitos humanos na escola.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos. Educação. Escola.

## **ABSTRACT**

The debate on human rights took shape after the Second World War with the publication of the Universal Declaration of Human Rights, which are a set of essential rights to live, without distinction of sex, age, social class, ethnicity, nationality, religion, etc. Education, in addition to being one of human rights, is also a means of realizing other rights. Today, talking about human rights at school is to enable a debate, a dialogue on the subject, so that respect among all people in this community is part of the school's daily life. My object of study addresses this relationship between education and human rights, as it is established in part-time schools in the Human Sciences Area. One of the objectives of the work is to survey the didactic resources used by teachers to carry out education for Human Rights, as well as to identify among teachers, in the curriculum and in teaching practice, how this theme is worked. Thus, I question whether the school is managing to contribute to a scenario of social transformation, when most Brazilian students are marked by a socioeconomic context of inequality and social discrimination. I use the qualitative method in the research, study of documents and scholars that add to theoretical reflections. I chose the interview and the questionnaire as instruments for data collection. Comparato (2003), Durkheim (2013), Candau (2005 and 2008) and Benevides (2005) are some of the theorists I use to conceptualize human rights and understand how human rights education is established at school.

**Keywords:** Human Rights. Education. School.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dificuldades na atuação docente .....	20
Gráfico 2 – Identificação da cor/etnia/raça .....	38
Gráfico 3 – Disciplina que o professor leciona .....	39
Gráfico 4 – Como projeto aborda a questão dos direitos humanos .....	39
Gráfico 5 – Questões relacionadas aos direitos humanos em sala de aula .....	40
Gráfico 6 – Temas com dificuldade em debater na escola .....	44
Gráfico 1 – Dificuldades na atuação docente .....	55
Gráfico 7 – Material de orientação metodológica .....	56

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CEDIA – Célula de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade

CODIM – Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional

CREDE – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DCRC – Documento Curricular Referencial do Ceará

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EEMTI - Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

EEEP - Escola Estadual de Educação Profissional

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQ+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer

MEC - Ministério da Educação

NTPPS - Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais

ONU - Organização das Nações Unidas

PDSEC - Pacto de Direitos Sociais, Econômicos e Culturais

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFSOCIO - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional

SEDUC - Secretaria da Educação do Estado do Ceará

SEFOR - Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza

TEO - Tecnologia Empresarial Odebrecht

TESE - Tecnologia Empresarial Socioeducacional

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>TRAJETÓRIA DA PESQUISA</b> .....	<b>14</b>
2.1	Percalços no caminho da pesquisa .....	14
2.2	Novo percurso metodológico .....	14
2.3	Os sujeitos da pesquisa e os espaços educacionais em que atuam .....	19
2.4	Primeiros passos da pesquisa .....	20
<b>3</b>	<b>APORTES TEÓRICOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</b> .....	<b>22</b>
3.1	Direitos Humanos: apontamentos históricos .....	22
3.2	Educação, Escola e Educação em Direitos Humanos .....	28
<b>4</b>	<b>DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA: ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>37</b>
4.1	Perfil dos professores pesquisados .....	37
4.2	O projeto dos Direitos Humanos nas escolas pesquisadas.....	39
4.3	Temas de difícil debate: as diferenças .....	44
4.4	A realidade da inserção dos Direitos Humanos nos espaços pesquisados.....	53
4.5	Educação em Direitos Humanos no contexto do Novo Ensino Médio.....	58
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>63</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>67</b>
	<b>ANEXO A</b> .....	<b>73</b>

## INTRODUÇÃO

O debate sobre os direitos humanos é histórico, mas ganhou forma após a Segunda Guerra Mundial com a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, esse conjunto de direitos essenciais para viver passou a fazer parte da constituição de muitos países. No Brasil, conforme Miranda (2006), os direitos humanos passaram a ser demandados pelos movimentos sociais da sociedade civil no período da Ditadura Militar. De acordo com Fernandes & Paludeto (2010), esses movimentos ganharam força nas Diretas Já, em que vários segmentos sociais se juntaram pela democracia, participando através de emendas populares, plebiscitos e audiências públicas da preparação da Constituição de 1988.

A Constituição Brasileira de 1988, denominada de Constituição Cidadã, também teve influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse, é um parâmetro importante para que as nações tenham o comprometimento legal de garantir direitos e cidadania para todos.

Após a promulgação da Constituição de 1988, outras leis foram criadas para que esses direitos fossem efetivados, uma delas foi a Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA é um conjunto de regras jurídicas, que tem como propósito proteger de forma integral crianças e adolescentes. Essa lei é uma divisa para os direitos humanos de crianças e adolescentes. Dividido em duas partes, a primeira trata de direitos fundamentais para uma pessoa em crescimento e a segunda parte versa sobre os órgãos e possíveis trâmites para defesa (BRASIL, 1990).

Outro exemplo é a Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) regulamentou o ensino público e privado, a educação básica e superior. Essa importante lei democratizou o sistema educacional do país e, de forma geral, disserta sobre a organização na estrutura pedagógica e financeira da educação básica e superior.

Com muitas conquistas legais, várias transformações seguiram e ainda seguem na sociedade contemporânea. A era da tecnologia, da conectividade e da globalização proporcionou muitos desafios e inovações sociais. As formas de produção e consumo mudaram a dinâmica de vida de boa parte do mundo. Ser cidadão de fato, implica no seu poder de compra. Nas sociedades onde o sistema capitalista se desenvolveu tardiamente, como no Brasil, esse fato torna-se um problema que afeta toda uma estrutura social que tem em seu histórico de desenvolvimento um estado patrimonialista, marcado por exploração por parte dos que aqui chegaram e submissão por todos que já estavam e constituíam o território brasileiro.

Todo esse contexto histórico gerou uma sociedade complexa, com muitas diferenças, conflitos e desigualdades sociais. Citamos como exemplo o Brasil, onde o direito à educação para todos passou a ser debatido no processo de redemocratização quando enfrentamos o fim da Ditadura Militar. A educação foi assegurada com a Promulgação da Constituição Federativa do Brasil em 1988 e efetivada enquanto lei em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A educação, além de ser um dos direitos humanos, é um meio de efetivação de outros direitos. Hoje, falar em direitos humanos na escola é possibilitar um debate e um diálogo sobre a temática, de maneira que faça parte do cotidiano da escola o respeito entre todas as pessoas dessa comunidade.

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados. (ONU, 2012, p.3)

Promover efetivamente uma educação em Direitos Humanos, possibilita de fato, termos uma educação para a cidadania e mudança social, uma vez que há, cada vez mais, a necessidade de debatermos sobre o assunto e, sobretudo, darmos subsídios para que, diante de tantas transformações sociais causadas pelo mundo globalizado, nossos alunos sejam conscientes dos seus direitos dentro da escola e da comunidade em que vive.

A escola é uma instituição afetada pelas adversidades do meio em que está inserida, por receber influência das questões sociais, políticas, econômicas e culturais que existem na sociedade. Neste sentido, Santos (2001, p. 107), afirma que:

[...] com a fragmentação social e de exclusão econômica e social, emergem práticas de violência como norma social particular de amplos grupos da sociedade, presentes em múltiplas dimensões da violência social e política contemporânea. (SANTOS, 2001, p. 107),

Mencionamos a pobreza, a violência, a homofobia, o racismo, as desigualdades sociais como problemas sociais que atingem diretamente a escola, esses, fazem parte de um contexto de violação de muitos direitos, no qual a escola torna-se uma instituição que auxilia na vivência dos direitos humanos, mas que também é palco da falta dele.

Ao usar as lentes que a Sociologia oferece para conhecermos o cotidiano da escola, nos deparamos com a violação dos direitos humanos, por exemplo, quando percebemos a pobreza dos discentes.

O artigo XXV da Declaração Universal dos Direitos Humanos assegura:

Artigo XXV. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS -ONU-, 1948)

Apesar disso, a pobreza persiste, e a escola, para muitos alunos e pais, é a representação maior do Estado no seu dia a dia e acaba sendo o lugar onde se vai para alimentar-se ou para se ter alguma segurança e resguardo social. Muitos problemas sociais culminam na escola e, por muitas vezes, ela acaba não desempenhando sua função principal que é despertar o gosto pelo novo, pelo aprender, já que são negados, pelo sistema, aos seus discentes alguns direitos básicos de sobrevivência.

Ainda como parte dos obstáculos para a prática dos direitos humanos na sociedade e na escola, pode-se afirmar que são as consequências da escravidão. Em concordância com Comparato (2003), a escravidão foi uma das formas mais agressivas de desrespeito à dignidade humana, onde milhões de pessoas, entre homens, mulheres e crianças, foram assassinadas.

No Brasil, a desigualdade racial em decorrência da escravidão gerou uma nação em busca do embranquecimento, que por muito tempo negou a presença dos negros, tornando-os invisíveis. Da mesma forma, os índios, as mulheres, a população LGBTQ+, são pessoas que foram invisibilizadas. Como diz Sousa Santos (2002, p. 246), “o que não existe, é na verdade, ativamente produzido como inexistente, ou seja, como uma alternativa não credível ao que existe”.

A população mais vulnerável e invisibilizada é aquela que não sente a efetivação das políticas em Direitos Humanos, por conta disso, por exemplo, a violência no Ceará vem crescendo. Conforme o Atlas da Violência de 2019, Fortaleza é a capital mais violenta do Brasil, com índice de 87,9 assassinatos para cada 100 mil habitantes. É importante ressaltar que os jovens, os negros, a população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queer (LGBTQ+) e as mulheres são vítimas diretas dessa problemática, sendo os jovens de 15 a 29 anos os mais atingidos nessa conjuntura.

Em Fortaleza, segundo a coletânea sobre o Ceará Pacífico em Ação, da Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Estado do Ceará, os homicídios têm acontecido em

bairros mais pobres, sem infraestrutura, com maior taxa de analfabetismo, pouco ou quase nenhum equipamento cultural, de esporte, de lazer ou presença do Estado. Ou seja, a violência está presente em bairros com uma população de maior vulnerabilidade socioeconômica, justamente por boa parte da população não viver a efetivação de seus direitos.

Isto posto, é imperioso reconhecer essas minorias que foram e são marginalizadas como sujeitos de direitos. A educação para os direitos humanos é mais uma possibilidade necessária e, por que não dizer, possível para que essa política e cultura para os direitos humanos seja efetivada nas escolas.

Por esse motivo, é oportuno estudar como a educação para os direitos humanos pode contribuir com a reflexão sobre democracia, cidadania, tolerância, respeito às diferenças, de maneira que estimule e mobilize as juventudes quando estão em um contexto de violação desses direitos, auxiliando-os no processo de mudança social.

A educação é em si um direito humano e é por meio dela, utilizando a instituição escola, que o sujeito se apropria de seus direitos. Como nos diz Fernandes & Paludeto (2010, p. 237-238):

É na educação como prática de liberdade, na reflexão, que o indivíduo toma para si seus direitos como fatos e realidade. É através dela que reconhecemos o outro, os valores, os direitos, a moral a injustiça, nos comunicamos, ou seja, os elementos que nos cercam enquanto indivíduos sociais. (FERNANDES & PALUDETO, 2010, p. 237-238)

Neste processo, é crucial compreender que esse direito ganha dimensão, uma vez que o direito à educação significa ter acesso e permanecer na escola, mas também ter qualidade no ensino, estrutura física adequada, condições básicas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Portanto, esse é um direito que se desdobra em muito outros e o Estado tem o dever de os garantir.

É desafiador pensar a articulação da educação com os direitos humanos no Brasil, uma vez que se vive um paradoxo, em que o próprio sistema é excludente, gera desigualdades econômicas e sociais, contudo, preza pela igualdade. Isso porque o sistema capitalista transformou a educação em um mecanismo de reprodução das desigualdades própria da estrutura de classes.

Apesar disso, parte-se do princípio de que há garantia do usufruto dos direitos humanos sempre que houver inclusão social de todos os segmentos que historicamente foram excluídos da sociedade, fomentando a construção da dignidade humana através do diálogo, do respeito à cidadania e à democracia.

Diante da necessidade que o Brasil tem de reverter essas situações, em 2006, foi publicado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como resultado do trabalho do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, fruto da integração da Secretaria Especial de Direitos Humanos e do Ministério da Educação.

Segundo o PNEDH a educação em Direitos Humanos deve ser promovida em três dimensões:

- a) conhecimentos e habilidades: 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. (BRASIL. 2006, p.23)

Dessa forma, o PNEDH atenta para necessidade de um currículo voltado para a educação em direitos humanos e, conseqüentemente, para a formação dos professores e professoras. Ressalto que muitos dos assuntos voltados para a temática dos direitos humanos fazem parte do currículo do Componente Curricular Sociologia, contudo, é oportuno que seja trabalhado de forma transversal ou fazendo parte do currículo oculto de todas as áreas do conhecimento. Dessa maneira, a escola como um todo, possa contribuir com o debate sobre as temáticas relacionadas ao reconhecimento da pluralidade étnica e cultural, das diferenças de gênero e identidade, à democracia, entre outros temas.

Nessa perspectiva, meu objeto de estudo aborda a educação e os direitos humanos e como essa relação se estabelece na área de Ciências Humanas. Sendo que os objetivos dessa pesquisa são: fazer um levantamento dos recursos didáticos utilizados pelos professores para efetivar a educação em Direitos Humanos, bem como identificar entre os docentes, no currículo e na prática de ensino, como é trabalhada essa temática.

Dialogamos com as possibilidades que a escola de Ensino Médio apresenta, já que abriga e integra um público de juventudes, de diversidade, de conflitos, em uma perspectiva de reflexão e análise sobre a prática dos direitos humanos na escola.

Nesse sentido, alguns questionamentos que nortearam este trabalho foram levantados e discutidos, são em relação a: como a escola pública trabalha conteúdos referentes aos direitos humanos; quanto aos recursos didáticos utilizados para essa temática; se existem materiais que fazem parte de uma orientação legal do Ministério da Educação; se os professores recebem formação inicial e/ou continuada para pedagogicamente legitimar esse debate na sala de aula.

Sou professora de Sociologia da rede estadual de educação, meu percurso formativo e profissional sempre foi voltado para compreender a dinâmica social, a violência urbana, a miséria, a globalização, a violação de direitos. De forma que estudei e convivi com pessoas que compartilharam suas histórias, aprendizados e vivências e tive a oportunidade de ampliar o conhecimento sobre as políticas públicas em geral, bem como sobre democracia participativa, participação popular, controle social, direitos humanos, políticas afirmativas, inclusão social, por meio das quais passei a analisar e refletir a teoria e a vivência da prática.

Dessa forma, temos tentado proporcionar aos alunos condições para o pensar sociológico, de maneira que os estudantes possam relacionar a teoria estudada com o contexto social, político e cultural no qual vivem. Assim como afirma Lahire (2014, p. 14) que:

As ciências sociais têm por objetivo fazer ascender a realidades que permanecem invisíveis frente à experiência imediata. Por seu trabalho coletivo de reconstrução paciente, elas oferecem imagens particulares do mundo social, de suas estruturas, das grandes regularidades ou dos principais mecanismos sociais que os regem. (LAHIRE, 2014, p. 14)

Para isso, é de suma importância conhecer um pouco a realidade dos discentes, do entorno da escola e do bairro em que eles residem para que se tenha uma mínima noção do cotidiano desses jovens e visualizar um universo real. Em sala de aula não basta entrar e dar aula de uma teoria, é imprescindível fazer uma análise do que esses referidos cidadãos vivem na prática.

Após alguns anos de sala de aula participei de um projeto diferente, passei a integrar uma equipe de professores que trabalhava com formação continuada a serviço para professores da Rede Estadual de Fortaleza. Nesse novo contexto, percebi a escola inserida em uma ampla rede de ensino. Tive a oportunidade de estudar algumas teorias da educação, de formação de professores, bem como compreender um pouco mais sobre a legislação educacional, as políticas públicas educacionais, metodologias de aprendizagem, currículo e avaliação educacional, bem como as juventudes e as diferenças que estão presentes na escola.

Foram muitos aprendizados e experiências na Célula de Formação, mas tive a necessidade de retornar para a escola, para o ambiente de a sala de aula. Por diversos fatores de estrutura física, material e social, a escola é desafiadora, entretanto, voltar para esse meio e para a prática em sala de aula foi uma feliz oportunidade de ressignificar o que ensino e o modo como o faço com uso de metodologias que facilitam o processo de ensino-aprendizagem, o pensar e o agir sociológico na escola ou fora dela.

Consideramos a escola um importante laboratório para análise da vivência e aplicabilidade dos direitos humanos. Nossa juventude pluralizada demanda, todos os dias, o

reconhecimento das suas diferenças. É urgente que a educação para os direitos humanos se efetive na escola, que esse papel seja desempenhado por toda a comunidade escolar e que na sala de aula esse debate seja aplicado.

No primeiro capítulo desse estudo intitulado Trajetória Metodológica, ressaltamos alguns percalços encontrados para a realização da pesquisa e o novo percurso metodológico adotado para a sua concretude. Assim como apresentamos os sujeitos pesquisados e os seus respectivos espaços educacionais de atuação, também fazemos um apanhado geral dos passos metodológicos dados para a composição desse trabalho.

No segundo capítulo, denominado Aportes Teóricos para uma Reflexão sobre a Educação em Direitos Humanos, trazemos o pensamento de alguns autores que nos ajudam a entender a trajetória histórica evolutiva dos Direitos Humanos pelo mundo, para em seguida, tecer alguns apontamentos centrados nas temáticas dos Direitos Humanos e sua inserção na Educação através da Escola.

No capítulo terceiro, Direitos Humanos na Escola, procedemos a análise dos dados obtidos na pesquisa. De início, apresentamos o perfil dos profissionais das escolas pesquisadas, em seguida apresentamos como as escolas têm desenvolvido projetos relacionados aos Direitos Humanos. Também apresentamos os temas elencados pelos professores com maior dificuldade, em seguida, fazemos um apanhado da realidade da temática nas escolas de tempo parcial da Rede Pública Estadual em Fortaleza.

As Considerações Finais são apresentadas em sequência, retomando os principais pontos do estudo, apontando para a necessidade de uma maior promoção de estratégias e aparato educacional que incentivem a disseminação do conhecimento dos direitos humanos e, conseqüentemente, sua prática na escola, para que assim, os alunos levem para sua vivência na sociedade como um todo.

## **2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA**

Neste Capítulo apresentamos o caminho que percorremos para a realização desse estudo, destacando as dificuldades iniciais que ocasionaram a alteração da escolha metodológica, os procedimentos selecionados para a coleta de dados, os sujeitos da pesquisa e os espaços onde atuam, enfim, a trilha estabelecida e seguida para a obtenção dos resultados de acordo com o objetivo norteador dessa investigação.

### **2.1 Percalços no caminho da pesquisa**

A pandemia da COVID-19 proporcionou mudanças drásticas nos mais variados aspectos da vida cotidiana. As práticas sociais, culturais e educacionais, por exemplo, passaram por modificações significativas, em vista da necessidade de isolamento social (OLIVEIRA, 2020). Com o campo da pesquisa não foi diferente, sobressaindo um questionamento: como dar andamento aos processos investigativos iniciados, já que não seria possível ir ao campo de estudo, realizar entrevistas ou outro procedimento metodológico de forma presencial?

Inicialmente, optamos por realizar este estudo pela abordagem da pesquisa-ação, com método qualitativo, em que seriam utilizadas como técnicas metodológicas a pesquisa de campo, grupo focal, estudo de documentos e estudiosos que agregam nas reflexões, para a obtenção de dados que proporcionassem alcançar os objetivos desse trabalho.

No entanto, o avanço da pandemia do Corona Vírus (COVID-19) ampliou as dificuldades de contato entre os participantes do estudo, impedindo a realização de uma pesquisa presencial, multiplicando os desafios que diariamente são enfrentados pelos pesquisadores. Os caminhos da pesquisa são árduos. Conciliar a trajetória do pensamento e da prática, com o desdobramento da pesquisa e da elaboração da realidade pesquisada não é fácil (MINAYO, 2002). Porém, o contexto pandêmico não deteve o curso da investigação, e nos instigou a pensar em outros procedimentos metodológicos para a obtenção dos dados que garantiram o alcance do objetivo desse trabalho.

### **2.2 Novo percurso metodológico**

Seguindo a trilha dos percalços advindos pela pandemia do Covid-19, definimos permanecer com a modalidade qualitativa, pois “no paradigma qualitativo existem múltiplas

realidades e não uma única” (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 49), dando a entender que tudo o que ocorre na dinâmica de cada escola tem sua relevância. Esse tipo de estudo, portanto, oferece ampla liberdade teórica e metodológica (TRIVIÑOS, 1997), proporcionando mais condições de traçar os caminhos na proposta de trabalho. Taylor e Bogdan (1998) enfatizam que na metodologia qualitativa aqueles que serão investigados serão observados de forma mais completa, sendo levado em conta sua expressividade e suas ações, privilegiando as vivências do fenômeno estudado e dos conhecimentos acerca do problema de pesquisa, proporcionando a utilização de ferramentas de investigação.

Para Godoy (1995, p.62), a pesquisa qualitativa possui um cunho descritivo, considerando que a análise dos dados deve ser realizada pelo pesquisador, “instrumento-chave” do estudo, de maneira intuitiva e indutiva, evidenciando o ambiente onde se desenvolve o estudo “como fonte direta de dados”.

A realização de um estudo qualitativo requer um corte temporal e espacial de um fenômeno definido. Exemplificando: nossa investigação foi desenvolvida em torno de 7 meses com 25 professores das disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia, ou seja, da área de Ciências Humanas que fazem parte do quadro de docentes de nove escolas estaduais de tempo parcial em Fortaleza, com o intuito de desvelar, descrever e analisar as formas como os participantes abordam as questões relacionadas aos direitos humanos em sua prática diária de ensino.

Assim, procuramos trabalhar com a interpretação dos dados obtidos por intermédio de questionários virtuais (*google forms*), através de entrevistas semiestruturadas, análise documental e revisão de literatura que serviram para fundamentar teoricamente esta dissertação, no esforço de garantir um conhecimento substancial do objeto deste estudo.

Escolhemos a entrevista como um dos instrumentos para a coleta de dados por ser esse o procedimento mais usual no trabalho de campo e pelo fato de que por meio dessa técnica a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (MINAYO, 2002).

O benefício da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e correta da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A entrevista permite ao informante descrever o que considera significativo, usando seus próprios critérios e palavras, sem ficar restrito a determinadas categorias fechadas. Além disso, admite que o entrevistador esclareça o informante sobre o exato significado do que pretende conhecer, tornando as perguntas mais acuradas e as respostas mais fidedignas (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003).

Essa técnica também possibilita a obtenção de informações sobre o que as pessoas pensam, sentem ou como agem em vista de determinado tema, que é o foco do encontro coletivo (GIOVANAZZO, 2001). Gatti (2005, p. 9) aprofunda esses conceitos quando afirma que ao utilizar essa técnica de pesquisa, objetiva-se perceber “não só o que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam”, na busca de novas compreensões e novos olhares que apontem para novas possibilidades.

Optamos pela entrevista semiestruturada, pois embora não tenha uma imposição de uma ordem rígida de questões, possui perguntas abertas e flexibilidade na condução da conversa. Na medida em que há um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluem de maneira notável e podem nos ajudar a compor um encadeamento para o percurso de produção de conhecimento da pesquisa. Segundo Minayo (2002, p. 267):

Por ter um apoio claro na sequência das questões, a entrevista semiaberta facilita a abordagem e assegura, sobretudo aos investigadores menos experientes, que suas hipóteses ou pressupostos serão cobertos na conversa. (MINAYO, 2002, p. 267 )

Minayo (2002, p. 267) ainda acrescenta que nesse tipo de entrevista “o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. May (2004) segue nessa mesma direção, asseverando que a entrevista semiestruturada provê profundidade qualitativa, pois possibilita aos entrevistados que discorram sobre o tema nos seus próprios termos, proporcionando uma maior estrutura de comparabilidade do que nas entrevistas não estruturadas.

Em meio a pandemia da Covid tivemos poucos adeptos para participar das entrevistas, embora muitos políticos negacionistas de tudo que vivemos nos períodos mais críticos da pandemia, o trabalho dos educadores cresceu consideravelmente e tivemos apenas três docentes que aceitaram partilhar das suas vivências através das entrevistas. Para o registro utilizamos a gravação pela plataforma do *Google Meet* e posteriormente a transcrição do material colhido. De acordo com Oliveira (2020, p. 8), “é possível realizar adaptações e proceder com a coleta de dados por meio digital, seja através de questionários, entrevistas ou outras técnicas de coletas de dados”, o mesmo autor prossegue salientando:

A discussão no campo metodológico das ciências humanas sempre buscou analisar e ponderar sobre as múltiplas estratégias metodológicas e, entendemos, portanto, que o período de pandemia compreende-se de fundamental temporalidade para seguir avançando nessas discussões. (OLIVEIRA, 2020, p. 8)

Pautada nessa assertiva, e diante da situação de termos poucas entrevistas, escolhemos utilizar o questionário virtual para a captação de dados necessários à concretização dos objetivos da investigação. O questionário é um instrumento de pesquisa de coleta de informações/dados muito utilizado em estudos científicos de caráter teórico-empírico que segue um ordenamento de questionamentos relacionados ao tema investigado. É, segundo Gil (2011, p. 128):

A técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 2011, p.128)

Dessa maneira, o questionário é uma técnica que auxiliou na coleta de informações na realidade das escolas que pesquisamos e proporcionou um *plus* à pesquisa. Esse instrumento é direcionado para fins acadêmicos ou designado para outras finalidades.

Em Santos (2017) vemos o alerta para que os questionamentos contidos em um questionário sejam relacionados à temática investigada e às indagações orientadoras, assim como, os objetivos do trabalho. Constar no instrumento questões que não tenham a ver com o objeto da investigação fará com que o pesquisador desnortee o desenvolvimento da pesquisa, saindo do foco do trabalho.

Santos (2017) ainda sugere o agrupamento das indagações em dois blocos: o bloco I, constando informações pessoais do participante do estudo e o bloco II, contendo questões que alcancem a percepção e a opinião do sujeito da pesquisa quanto ao objeto investigado.

Seguindo essa lógica, optamos por um questionário constituído de três partes: dados de identificação, formação acadêmica e atuação profissional; formação em direitos humanos; atuação escolar com os direitos humanos.

Elegemos compor esse questionário com perguntas abertas e fechadas, sendo cinco (5) abertas e vinte e oito (28) fechadas, no intuito de identificar se os docentes participantes da pesquisa estudaram a temática dos Direitos Humanos no percurso de seus processos formativos acadêmicos ou mesmo continuados, a importância do ensino dos Direitos Humanos no âmbito escolar e a forma como esses sujeitos abordam o tema na dinâmica da sala de aula, bem como, se eles utilizam algum recurso didático e metodológico como suporte de suas aulas relacionadas a temática Direitos Humanos.

Para Fachin (2005) nas perguntas abertas o pesquisado pode responder em sua própria linguagem, de acordo com o que surgir na mente. Esse tipo de questionamento tem a vantagem de afastar a possibilidade de influência das respostas previamente estabelecidas pelo

pesquisador. As perguntas fechadas, compostas por alternativas específicas para a escolha do pesquisado, trazem a limitação das possibilidades de respostas, cerceando as opções de expressão do pesquisado.

É bom lembrar que, conforme Gil (2011), o questionário pode buscar respostas a inúmeros aspectos da realidade, abordando tema sobre fenômenos, fatos, atitudes, sentimentos, comportamentos, entre outros.

Durante a elaboração das perguntas e após sua finalização, fizemos uma revisão junto ao orientador com o intuito de asseverar que as questões estivessem claras, objetivas e alinhadas com o propósito a ser alcançado. Em sequência, segue-se a aplicação do questionário com o público pesquisado, previamente informado sobre os objetivos da investigação.

Após os questionários respondidos, e no caso desse estudo, questionário virtuais, procede-se a última fase da técnica: tabulação, tratamento e interpretação das respostas que veremos em capítulo subsequente.

A análise documental também foi uma técnica utilizada durante a investigação. Segundo Calado & Ferreira (2004, p. 30):

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. 30)

O documento mais importante analisado foi o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2006). Esse plano foi uma iniciativa tomada pelo Governo Federal brasileiro, visando a efetivação de uma Educação em Direitos Humanos. Sendo assim, o PNEDH (2006) serviu de base para ajudar a cumprir os objetivos desta pesquisa e a fundamentar a construção do questionário, assim como, construir a pergunta norteadora dessa investigação.

O PNEDH, é um documento que orienta e estimula ações educativas seja na educação formal ou não. No relatório de Jacques Delors, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996), considera:

[...] o papel fundamental da educação para os princípios da liberdade, da paz e da justiça social, estabelece sua presença ao longo da vida humana, de modo a contribuir para o enfrentamento dos riscos e desafios de um mundo em transformação. Esta proposta se consolida por meio do “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a viver juntos”, de modo a fomentar, com políticas educativas, um compromisso com a democracia e a cidadania, garantindo a participação ativa de cada um no projeto da sociedade em construção. (PNEDH, 2003, p, 12)

Dessa forma, a implementação da educação em Direitos Humanos corrobora com as mudanças que permeiam a atual sociedade, bem como reconhece e orienta a formar cidadãos de forma integral e integrada, de maneira que a pluralidade, a diversidade, a alteridade humana seja respeitada. E a escola é o espaço onde as diferenças, a pluralidade, a diversidade social, étnica e de gênero se apresenta.

### **2.3 Os Sujeitos da pesquisa e os espaços educacionais onde atuam**

A área de Ciências Humanas no Ensino Médio conta com as disciplinas de História, Filosofia, Sociologia e Geografia, os professores dessa área de conhecimento foram os principais atores pesquisados. Cada uma das escolas pesquisadas tem no mínimo 6 e no máximo 13 docentes dessa área.

O campo que redefinimos foram nove escolas regulares de tempo parcial com uma matrícula de aproximadamente 1.200 alunos dos bairros Henrique Jorge, Vicente Pinzon, Pirambu, Barroso, José Walter, Santo Amaro, Planalto Ayrton Senna, Granja Lisboa e Montese da cidade de Fortaleza-CE. Segundo a Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social, esses bairros têm um elevado índice de violência e com Índice de Desenvolvimento Humano baixo, um cenário de vulnerabilidade social que instiga curiosidade no que diz respeito à implementação de uma educação em direitos humanos, como também de políticas públicas para efetivação desses direitos.

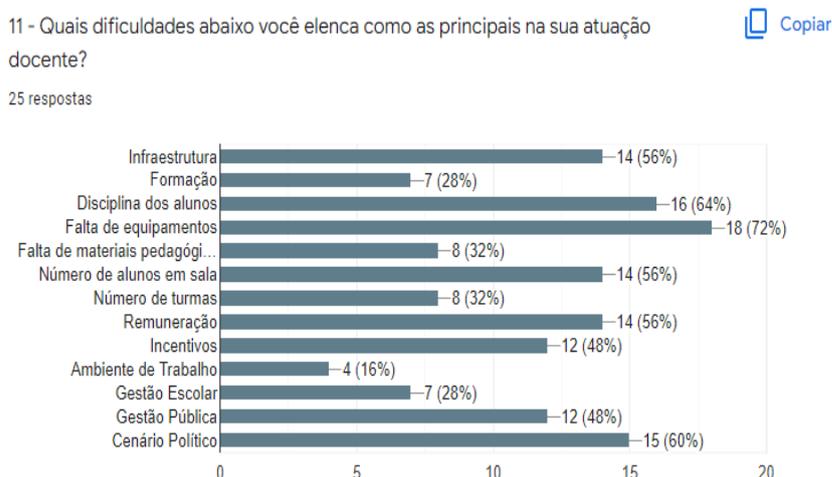
Todavia, segundo os coordenadores, também temos uma parcela bem pequena de alunos que vêm das escolas particulares dos bairros, esses, estudam o Ensino Fundamental nas escolas particulares do bairro onde moram e cursam o Ensino Médio nas Escolas Públicas Estaduais. Ainda de acordo com os gestores, esse fato se dá pelo suporte que os estudantes têm na obtenção da isenção para fazer a inscrição do ENEM, bem como a participação na cota dos estudantes da Rede Pública.

Todas as escolas que definimos para pesquisa são escolas da Rede Estadual com tempo parcial, situada em bairros periféricos de Fortaleza. As escolas têm matrícula entre 800 a 1.200 alunos, com uma média 12 salas de aula, sem climatização de ar em todas as salas. Elas têm biblioteca, sala dos professores, sala da direção da escola, cantina, refeitório, banheiros femininos e masculinos, pátio, quadra poliesportiva, pelo menos 2 aparelhos de projeção, 1 (um) laboratório de informática, 1 (um) laboratório de ciências, água filtrada e coleta de lixo.

A seguir apresenta-se um gráfico com algumas dificuldades elencadas pelos professores, boa parte do que eles escolherem, são de ordem estrutural como falta de

equipamentos na escola. Muito embora todos coloquem que têm, por exemplo, aparelho de projeção, a escola conta entre 2 (dois) e 3 (três) equipamentos, quantidade pequena para o universo que é uma escola de mais ou menos 1.000 estudantes.

Grafico 1 – Dificuldades elencadas na atuação docente.



Fonte: Elaborado pela autora.

## 2.4 Primeiros passos da investigação

Fortaleza conta com 171 escolas divididas em três regiões denominadas Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR, O trabalho da pesquisa iniciou na SEFOR, para delimitar o *locus/campo* para a realização do estudo e investigação.

Em seguida, fizemos o primeiro contato por ligação telefônica com a diretora da escola do bairro José Walter, ela fez uma ponte com a coordenadora da área de Ciências Humanas que intercambiou encontros via rede social *WhatsApp* com os professores da área de conhecimento citada para marcarmos o dia e a hora das entrevistas, utilizando o aplicativo *Google Meet*.

Ressaltamos que essa nova forma de comunicação, e devido à pandemia, essa nova maneira de pesquisar dificultou a pesquisa, já que ao contatar com os profissionais a serem participantes da pesquisa não tínhamos retorno imediato e quando acontecia de ter, essa se dava através de uma certa insistência, fazendo com que a coleta de dados que poderia ter duração de três a quatro meses acabou por ter aproximadamente doze meses.

As entrevistas aconteceram, contudo, diante do cenário pandêmico no qual os professores estavam ministrando aulas das suas casas, as demandas do processo de ensino-

aprendizagem cresceram muito e tive apenas a adesão de três professores que aceitaram participar da investigação através das entrevistas. De acordo com uma professora entrevistada:

Nos anos de 2020 e 2021, a sobrecarga de trabalho é muito maior. Dar uma aula pela plataforma do *google meet*, montar slides, fazer o preenchimento de inúmeras planilhas, alimentar várias plataformas como *google classroom*, professor *online* ou no *google drive* o PEC (Plano de Execução Curricular), tem sido uma sobrecarga muito grande. (PROFESSORA C, MARÇO, 2021”)

Dada às dificuldades do delicado cenário que estávamos passando, ficamos desestimulados para continuar pesquisando em uma situação totalmente nova e cheia de percalços no caminho. Após conversa com o orientador, decidimos mudar um pouco o trajeto e utilizar também o questionário para continuar a investigação. A partir daí elaboramos um questionário que foi disponibilizado aos professores através do aplicativo *Google Forms*. Já que o trajeto mudou, e o questionário pôde alcançar uma quantidade maior de pessoas, aumentei a quantidade de escolas.

Como mencionamos anteriormente, ampliamos o quantitativo de escolas a serem pesquisadas, de 3 (três) para 9 (nove) escolas de tempo parcial. Elas têm uma matrícula de aproximadamente 1.200 alunos nos bairros Henrique Jorge, Vicente Pinzon, Pirambu, Barroso, José Walter, Santo Amaro, Planalto Ayrton Senna, Granja Lisboa e Montese.

Assim reiniciamos o percurso investigativo, contactamos com os diretores via ligação telefônica, depois com os coordenadores escolares que muito colaboraram na articulação e mobilização dos professores que participaram da pesquisa. Com anuência dos professores, os coordenadores disponibilizaram o telefone *WhatsApp* dos docentes e tive o primeiro contato com esses atores. Embora de uma forma fria, todos os professores que entramos em contato via aplicativo de *WhatsApp* foram sensíveis com o tema da pesquisa e solícitos com a proposta de participarem da pesquisa respondendo o questionário no *google forms*.

Disponibilizamos o acesso do questionário para que os docentes respondessem. O retorno com as respostas teve uma certa demora, isso porque segundo alguns coordenadores e professores, os docentes passaram a ter muitas demandas com o ensino remoto. Entrei em contato com 9 (nove) escolas que têm em média 10 professores da área de Ciências Humanas em cada escola, e obtivemos a resposta de 25 professores. O que nos fez afirmar que o caminho e o campo de investigação foi árduo e custoso, mas mesmo assim, as respostas do questionário possibilitaram uma análise quanto ao tema estudado.

### **3 APORTES TEÓRICOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Neste capítulo traçamos alguns apontamentos históricos para a compreensão da evolução da temática dos Direitos Humanos no mundo, afunilando para o contexto educacional e a inserção desse tema nas escolas.

#### **3.1 Direitos Humanos: apontamentos sobre a evolução histórica**

Apesar de se considerar a fundamentação dos Direitos Humanos como algo incurso na modernidade, essa ideia reporta-se às origens da civilização humana. Não como algo dado, pronto e acabado, mas tendo como alicerce, as idealizações de uma sociedade, a partir de uma ótica individualista, configurando-se como uma elaboração e criação humana (ARENTH, 1979).

O pensamento de Tavares (2007, p. 493) também caminha nessa visão, asseverando que os Direitos Humanos são construídos historicamente, e consubstanciam as condições da “dignidade, da liberdade e da igualdade humanas”.

Igualmente em Comparato (2003) vemos esse pensamento, quando declara que o conceito de Direitos Humanos foi se construindo no decorrer da História de acordo com a ideia de dignidade da pessoa humana, mesmo com diferenças étnicas, biológicas, culturais, de classe social, de nação ou de gênero.

Para Bobbio (2004), com a perseguição aos direitos dos cidadão nasceu a perspectiva dos direitos humanos, distanciando-se gradativamente da proteção e centralização unicamente em torno dos direitos do Estado.

Bobbio (2004, p.25) já ressaltava a relevância de se tratar os direitos humanos como construções históricas, que se originam em determinados contextos e, em vista disso, não aparecem “todos de uma vez e nem de uma vez por todas”.

Sendo assim, em consonância com essa perspectiva, é primordial ressaltar a importância da Revolução Francesa para a origem dos Direitos Humanos. A maior realização dessa revolução foi ter desfragmentado o Antigo Regime, organizado à volta de uma sociedade nivelada pelo princípio do nascimento, manipulada pela ideologia religiosa e regida por interpretações mágicas e enigmáticas sobre o mundo e os acontecimentos diários. Dessa forma, ficaram para trás as concepções de poder e soberania, assim como a relação de submissão e

servilismo entre os homens e a forma de produção artesanal tipicamente cultivada no período. Em contrapartida, foram edificadas novas relações sociais, centradas na concepção fundamental da igualdade entre os homens, foram inauguradas as primeiras ideias de Estado de Direito, soberania popular e de cidadania, o sistema político passando a caminhar com desenvolvimento da economia capitalista. O maior feito da revolução, no entanto, faz referência à expansão de seus ideais norteadores por todo o mundo, tornando-a “um modelo ideal” para aqueles que lutam pela respectiva “emancipação e pela libertação do próprio povo” (BOBBIO, 2004, p. 105).

As décadas que transcorreram após a fase revolucionária foram assinaladas pelo fortalecimento da sociedade burguesa e pelo crescimento industrial em diversos países da Europa e não somente nos Estados Unidos e Inglaterra. Como resultado disso, intensificou-se o fluxo de pessoas em busca de trabalho nas grandes cidades, ocasionando um processo de urbanização rápido e desordenado, criando assim uma massa de trabalhadores industriais, que apesar de parecerem carecer de noções e princípios, acabou percebendo que o desejo de igualdade social havia sido malogrado pelos revolucionários burgueses, que no fundo, primavam por hegemonia política, deixando durante o processo de transformação, cada dia mais explícito, os seus interesses de classe.

O capitalismo desenvolve-se no decorrer do século XIX pelo liberalismo, doutrina estruturada em torno do enaltecimento da liberdade dos indivíduos, especialmente a econômica (de comércio, de propriedade e de produção), responsável pela absoluta felicidade social, com a condição de que o Estado se mantivesse à parte dos assuntos econômicos. Na realidade, estavam implícitas nessas ideias as aspirações da burguesia, centradas no individualismo que acreditava no desenvolvimento econômico provindo da livre iniciativa de caráter privado.

Ainda no século XIX, surgiu o socialismo, reconhecendo a exploração da mão de obra assalariada mediante a apropriação do excedente da produção do trabalhador como lucro, deixando claro que os resultados produzidos pelo capitalismo eram totalmente contrários aos que tinham sido previstos por seus adeptos (HOBSBAWN, 2001).

A ampliação dos princípios socialistas e o desenvolvimento do movimento operário, incide com um período de maior conservadorismo entre os liberais, no que se refere aos direitos humanos, detendo seu avanço logo na fase inicial da Revolução Francesa, pois era suficiente a liberdade econômica alcançada pelos patrões e de assalariamento para os trabalhadores, garantindo assim a reprodução da sociedade burguesa. “Os direitos humanos reduziam-se a uma ideologia, no sentido de discurso legitimador da nova dominação de classe” (TRINDADE, 2002).

Nas últimas décadas do século XIX, os trabalhadores conseguiram avançar na conquista de seus direitos, sendo os direitos de associação e de greve os mais significativos em termos de progresso, além de obterem progresso, embora em passos mais lentos, na ampliação dos direitos políticos através do amortecimento ou remoção de restrições econômicas impostas, direta ou indiretamente, ao direito de voto.

Essas conquistas não se deram de forma pacífica, mas mediante choques e lutas entre a classe trabalhadora e a classe dirigente, conduzindo essa última a perceber a democracia como algo inevitável e a se decidir pela normatização da organização trabalhista como um modo de dominá-la legalmente e, de também, desvanecer a sombra comunista que pairava ameaçando a reprodução do sistema vigente.

Em sua trajetória até o começo do século XX, os direitos humanos se mantiveram constituídos por direitos civis e políticos. Somente nas primeiras décadas do referido século, os direitos sociais passaram a compor o status de cidadania, visando o reconhecimento de igualdade social entre os indivíduos e a redução das discrepâncias de classe, proporcionando o acesso igualitário a elementos fundamentais ao bem-estar social.

No anos seguintes após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), os direitos sociais apareceram pela primeira vez em algumas cartas-magnas de algumas nações, alimentando as expectativas pela sua universalização: Constituição Mexicana - 1917; Constituição Russa – 1918; Constituição de Weimar – 1919.

A universalização se deu através da criação da ONU – Organização das Nações Unidas em 1945, pela Carta de São Francisco, motivada pelo desejo de cooperação internacional. Os trabalhos iniciais da ONU resultaram na criação da Declaração Universal do Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948. A Declaração universalizou os ideais da Revolução Francesa, reconhecendo os valores de igualdade, fraternidade e liberdade entre os homens e, em sua essência, se constitui como um conjunto de direitos essenciais para viver, sem distinção de sexo, idade, classe econômica, etnia, nacionalidade, religião etc.

E o que são mesmo os Direitos Humanos?

Comparato (2003, p. 57) conceitua os Direitos Humanos como sendo “[...] algo que é inerente à própria condição humana, sem ligação com particularidades determinadas de indivíduos ou grupos”, ou seja, os direitos humanos são fundamentados na igualdade entre os indivíduos.

A Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), foi escrita sob o choque provocado pela Segunda Guerra Mundial, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948.

Composta de um preâmbulo e 30 artigos, de fácil compreensão, foi construída a partir da necessidade de proclamar ao mundo uma série de direitos considerados básicos para a convivência de todos os seres humanos, independente de idade, sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, opção religiosa ou política. (GUIMARÃES, 2010, p.107)

Desse modo, pode-se dizer que a declaração é um acordo para garantir a integridade e o respeito aos indivíduos.

De acordo com Comparato (2003), os direitos humanos têm os princípios de irrevocabilidade e de complementariedade solidária, proclamado na Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada no ano de 1993 em Viena.

Todos os Direitos Humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados. A comunidade internacional deve considerar os Direitos Humanos, globalmente, de forma justa e equitativa, no mesmo pé e com igual ênfase. Embora se deva ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais e os diversos antecedentes históricos, culturais e religiosos, compete aos Estados, independentemente dos seus sistemas políticos, econômicos e culturais, promover e proteger todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais. (CONFERÊNCIA MUNDIAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1993, p. 4)

Esse princípio estabelece que embora com uma multiplicidade enorme, a essência do ser humano é única, por isso, necessita de respeito e cuidado. O Estado deve garantir, através de políticas públicas, amparo e proteção social. Por isso, Comparato (2003) define os direitos humanos de acordo com o desenvolvimento da pessoa humana, que foi se constituindo ao longo da história, incluindo as violações, a resistência, a opressão, bem como, as garantias para uma vida com dignidade.

Ao tratar-se deste tema, muitas questões surgem, uma delas é a interculturalidade que tenta entender a complexidade e a riqueza da diversidade da nossa sociedade, bem como, suscitar o diálogo entre as culturas. Candau (2008) lembra que é na modernidade que o debate sobre os direitos humanos se estabelece de forma mais efetiva e junto dele a questão da igualdade. Assim elucida que:

A igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos. (CANDAU, 2008, p. 46)

Contudo, a configuração atual não nega a igualdade, mas também apresenta a necessidade de olhar as diferenças e tê-las como um direito.

Nas reflexões da referida autora, é imperioso haver uma articulação entre igualdade e diferença. Ao passo que é um direito dos diferentes se tornarem iguais, também é afirmar-se como diferente e ser respeitado como tal.

A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença, e aí é importante mencionar o que Santos (2006) chama de o *novo imperativo transcultural*, que no entender deve presidir uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e diferença: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (*idem*, p.462). (CANDAUI, 2008 p. 49)

Candau (2008) apresenta uma perspectiva intercultural que mesmo sendo complexa não diminui nem as diferenças, nem a igualdade. Essa compreensão associa-se ao ponto de vista apresentada por Peter Mc Laren (*apud* CANDAUI, 2008), o “multiculturalismo crítico e de resistência”. Esse enfoque defende que o multiculturalismo deve lutar por transformação e justiça social, por isso, deve fazer parte de uma agenda política, já que essas relações são marcadas por conflitos, relações de poder e permeiam as questões de gênero, classe e raça.

Outro debate que merece destaque nesse contexto, são as interseccionalidades, essas categorias fazem uma articulação entre as muitas diferenças e as desigualdades. Esse termo surge no movimento feminista das décadas de 1960 e 1970 já como uma crítica ao próprio movimento feminista que tinha um caráter universalista, com um elemento classista e uma hegemonia branca.

Conforme Piscitelli (2008), essa noção possibilita várias abordagens, sobretudo, quando se referem à diferença e ao poder. Uma delas é a abordagem de Butler que estabelece intersecções com as questões sexuais, de classe, de etnias, e de identidades construídas no contexto regional.

Ainda de acordo com Piscitelli (2008), algumas autoras preferem vincular os termos raça e gênero. Já as feministas que utilizam a teoria pós-colonial associam gênero à sexualidade, à classe, à raça, mas juntam também a religião e a nacionalidade (Shohat, 1992; Macklintock, 1992; Mohanty, 1991). Isso porque é reconhecido a necessidade de um estudo mais apurado de todas essas diferenças para que não se criem prioridades e categorias entre as diferenças. Piscitelli (2008), relata que segundo Crenshaw, as interseccionalidades conseguem perceber as repercussões e os efeitos sociais das várias sujeições do racismo, do sexismo, por exemplo.

A perspectiva interseccional, não aceita a representação da mulher de forma homogênea e silenciosa, tendo, portanto, um relevante papel na construção das ideias contra-

hegemônicas da realidade social, posto que, compreende a complexidade e a multiplicidade das identidades de gênero.

Da mesma forma, ao abordar o tema Direitos Humanos, está intrínseco na reflexão debater sobre cidadania. Segundo Carvalho (2009), a cidadania plena só é possível com a garantia de direitos civis, políticos e sociais, não necessariamente na mesma ordem. Entretanto, sem os direitos civis de ter liberdade de opinião e de se organizar, é mais difícil existir direitos políticos de se constituir partidos políticos, de votar em representantes e ser votado. Teoricamente é possível os direitos sociais sem os direitos civis ou políticos. Porém, ter assegurado moradia, alimentação, saúde, e não ter liberdade seria algo despótico. Falar em cidadania também é incluir todas as pessoas da sociedade.

Na concepção de Hannah Arendt, citada por Lafer (1997, p. 64), a cidadania é entendida como o “direito a ter direitos”, e esses direitos não são dados, mas construídos na esfera de uma comunidade política. Segundo Lafer (1997, p. 58):

A experiência histórica dos *displaced people* levou Hannah Arendt a concluir que a cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direito dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso a um espaço público comum. Em resumo, é esse acesso ao espaço público – o direito de pertencer a uma comunidade política – que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos. (LAFER, 1997, p. 58)

O direito a ter direitos, segundo Arendt, (1979, p. 337) baseada na concepção kantiana de humanidade, ultrapassa os limites das nações e são nas comunidades políticas que os homens, transcendendo a sua condição original de “membros da espécie” podem “fundar a “comunidade do mundo”.

A instituição “comunidade do mundo” não pode ser encerrada em nenhuma nas instituições estatais ou jurídico políticas, como também em nenhum outro lugar, pois “constitui-se um pouco por todo o lado, em qualquer esfera da vida humana e também na esfera da vida privada” (ROVIELLO, p. 23, 1997).

Pode-se então afirmar, com base no pensamento de Arendt (2011), que a capacidade de ter “direitos” é o que verdadeiramente capacita os indivíduos à atuação e participação no espaço público. Sendo assim, é necessário que a cidadania esteja resguardada pela Constituição, documento que segundo essa autora é estável, objetivo e duradouro, não sendo sujeito a alterações ou emendas, em vista das circunstâncias. A autora ainda define como um documento estável, objetivo e duradouro, que emerge da fundação do corpo político, e que

não é suscetível alterações ou emenda “de acordo com as circunstâncias” (ARENDR, 2011, p. 207).

Assim como os direitos humanos, o conceito de cidadania é universal. Vieira (1997), assim como Carvalho (2009), consideram que ser cidadão refere-se aos direitos civis e políticos conquistados ao longo da história, e também, aos direitos sociais e econômicos, através dos movimentos organizados. Utilizando o pensamento clássico de Marshall (1967), os direitos civis estão associados à disposição do corpo, de locomoção, de ir e vir sem constrangimento e ou impedimentos, já os direitos políticos estão ligados à liberdade de participar de associações, de conselhos, sindicatos, partidos políticos partidários; e os direitos sociais estão vinculados às necessidades básicas do ser humano: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

No Brasil, esses direitos estão expressos e garantidos na Constituição Federal e em diversos outros tratados e legislações nacionais e internacionais ratificados. Em 2003, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi lançado com o objetivo de fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, e promover o pleno desenvolvimento da dignidade humana. Esse documento trabalha a Educação em Direitos Humanos em cinco eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação não-formal, Educação dos profissionais dos sistemas de Justiça e Segurança e Educação e Mídia.

De forma lamentável, vemos nesses últimos anos, a extinção ou desarticulação dos órgãos setoriais da área de Educação e Direitos Humanos nas diversas instâncias federais encarregados pela implementação do Plano. Apesar da inexistência de políticas públicas para o estabelecimento dessa agenda, a educação em direitos humanos tem ocorrido mediante a iniciativa de diversos(as) professores(as) e escolas em todo o país – e é fundamental que permaneça acontecendo.

Na compreensão da importância do ensino dessa temática, surgiu o anseio de desenvolver esse trabalho, centrado na proposta de identificar como os docentes participantes do estudo da temática dos direitos humanos, verificando os recursos didáticos utilizados para efetivar essa educação na área das Ciências Humanas.

### **3.2 Educação, escola e educação para os Direitos Humanos**

Educação, do latim *educere* significa extrair, tirar, desenvolver, está relacionada com a formação do caráter, leva o sujeito a descobrir e realizar suas potencialidades físicas,

morais, intelectuais, bem como, desenvolver valores culturais, por isso, a educação não é propriedade individual, mas, por essência, pertence à comunidade.

Há diferentes maneiras de educar e de aprender, pois há sociedades tribais, de caçadores, de sociedades industrializadas, de camponeses etc. Cada uma tem sua maneira de ensinar e aprender dependendo de sua maneira de viver. A educação existe em toda parte, onde houverem estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, seja em conversas com os mais experientes das tribos, aldeias, ou pequenas comunidades, seja no próprio fazer, no exercício da menina ajudar a mãe com artesanato, ou algum trabalho doméstico, ou dos meninos fabricarem arcos, flechas ou caçarem. O ato do próprio exercício vivo do fazer se entrelaça com o do ensinar, verificando que o processo de aprendizagem se torna mais rápido.

Estamos fadados à educação, em casa, na rua, na igreja, na escola, estamos sempre envolvidos com vidas e vivências particulares para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Todos os dias interagimos com a vida com o objetivo de ser, de saber, de fazer, de conviver. Podemos afirmar que não há um único modelo de educação, a escola não é o único lugar, o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é o único praticante.

Segundo Durkheim (2013), o processo de educação também acontece pela sabedoria do grupo social, dos costumes, através da convivência direta entre todos sem necessariamente ter mestres especializados e sim pelo conjunto das gerações anteriores.

Nesse percurso, conforme Durkheim (2012), a família tem um papel de relevância na educação moral dos filhos, pois é ela que naturalmente transfere o costume e consegue despertar os primeiros princípios de moralidade que se dá no meio doméstico, contudo, ela sozinha não consegue firmar a base de uma moralidade já que vivemos em uma sociedade. Nas ideias desse autor a escola é o centro cultural de desenvolvimento da moral, a família não forma cidadãos, quem faz isso é a escola.

É oportuno ainda destacar que Durkheim (2012) considera que cada sociedade cria um perfil de homem embasado na moral coletiva de como se deve comportar e agir de forma coletiva, defende que:

[...] cada sociedade elabora um ideal de homem, ou seja daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral; que este ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir de certo ponto ele se diferencia de acordo com os meios singulares que toda a sociedade compreende em seu seio. (DURKHEIM, 2013, p. 52)

Assim, viver em sociedade é possível se há uma estrutura homogênea e padronizada, por isso, para o referido autor, a educação é tão importante porque estimula e

intensifica um padrão de comportamento com ações que são fundamentais para uma vida social organizada.

É relevante então se compreender a ligação da moral com a educação e escola. Durkheim (2012), define:

Conduzir-se moralmente é agir em conformidade com uma norma, que determina a conduta a ser seguida antes mesmo que tomemos partido acerca do que devemos fazer. O domínio da moral é o domínio do dever e o dever é uma ação prescrita. (DURKHEIM, 2012, p. 39)

Dessa forma, pode-se afirmar que a moral é um sistema que regula, com regras estabelecidas, a conduta de como agir em cada situação. O ato moral visa o bem-estar de uma coletividade. Consiste em regras que orientam o comportamento das pessoas em seu cotidiano, seja em família, no trabalho, na vida pública, na religião.

Sendo a educação um dos mecanismos de aprender a cultura, para transformar, mudar a sociedade e politizá-la, isto é, torná-la consciente de seus direitos e deveres. O processo educativo torna-se um dos principais instrumentos de intervenção na realidade social que modifica positivamente a questão social, econômica e cultural dos sujeitos. Ao lado da formação da personalidade e da preparação do cidadão para atividades políticas, a educação prepara os indivíduos para a cidadania.

Durkheim (2013) considera que o processo de educação se dá pela sabedoria do grupo social através dos costumes e da convivência direta entre todos. Segundo ele, “a educação é ação exercida pelas gerações adultas sobre gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social” (Durkheim, 2013, p.53). Porém, à proporção que o indivíduo moderno cresce, há necessidade de convivência social. Podemos afirmar que depois da família, a escola faz parte das instituições sociais que socializa, à proporção que organiza e disciplina.

Nas ideias de Durkheim (2008), a socialização é um processo educativo que inicia na primeira infância, contudo, a família não forma cidadãos, quem faz isso é a escola.

E, de fato, dentre todas as instituições pedagógicas, talvez não haja nenhuma que não seja análoga a uma instituição social, cujos aspectos principais ela reproduz de forma reduzida em como que abreviada. Tanto na escola quanto na cidade, impõem-se uma disciplina. As regras que fixam os deveres dos alunos são comparáveis às que prescrevem a conduta dos homens feitos. (DURKHEIM, 2013, p. 116)

A educação vira ensino quando aparecem especialidades sociais de saber e de ensinar a saber. Nesse contexto, surge um sistema pedagógico com educadores e especialistas de ensino, onde a instituição escola tem o objetivo de educar, mas também instruir. Essa instituição tem regras definidas que regulam a conduta de todos que participam dessa

comunidade. É possível viver em sociedade porque a escola transmite valores e regras comuns à convivência social. A escola tem uma estrutura organizacional com regras, normas que devem ser obedecidas por todas e todos que compõem esta comunidade.

Nas ideias de Szpeleta & Rockwell (1986, p. 58) a escola “define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo, idealmente, as relações sociais”. Dessa forma, a escola é uma instituição que tem como propósito principal a instrução, contudo, muitas outras atribuições vão se estabelecendo a depender da circunstância, do tempo e do espaço social em que está inserida.

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais. (DAYRELL, 1996, p.137)

Também é uma instituição que tem um papel relevante no processo de socialização das juventudes. Daí a necessidade, segundo Dayrell (2007), de que a escola deve ser repensada, já que as juventudes da atualidade apresentam demandas e desafios de uma sociedade globalizada.

Diante de toda relevância social que é a educação e a instituição escola, sobretudo no contexto social, político e econômico da atualidade, é oportuno analisar que a escola também é o reflexo das condições e das relações existentes na sociedade. Nela se apresentam desigualdades sociais, posto que o currículo escolar e o sistema pedagógico podem servir ao poder de uns poucos, sobre o trabalho e a vida de muitos, de maneira que a educação torna homens e mulheres livres e conscientes, como também senhores ou escravos. É através de como separa quem entra e quem sai da escola que a educação, no sistema capitalista, reproduz mais desigualdades e não possibilita a formação de sujeitos autônomos, mesmo afirmando ser a escola um instrumento igualitário e democrático de produção de saber.

De acordo com o pensamento de Eyng, Girelli & Pacievitch (2009), a escola é uma instituição que é afetada pelas adversidades do meio em que está inserida, assim como, desenvolve sua dinâmica peculiar recebendo influências das questões sociais, políticas e econômicas que se gestam nas sociedades.

Dayrell (1996, p.7) afirma:

Dessa forma, esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e a suas contradições. (DAYRELL, 1996, p. 7)

Ou seja, cada jovem leva para escola os conflitos e as contradições do sistema excludente que vivencia, trazendo mais esse desafio para a escola. Conforme Santos (2001), a escola é um *locus* de investigação dos conflitos sociais. Por ser uma instituição que abriga muitas diferenças, em algumas situações do cotidiano não há o reconhecimento legítimo dos alunos, seja no que diz respeito à identidade, à orientação sexual ou à prática religiosa, gerando um ambiente onde a violência e o poder existem, mesmo que, em alguns momentos, de forma simbólica.

Ao contrário do que escreveu Durkheim (2013) quando relata sobre a homogeneidade que a escola pode desenvolver, salienta-se duas questões. A primeira é, segundo Dayrell (2003), ao falar sobre juventude deve-se salientar:

O conceito de juventude não pode ser encerrado em esquemas modulares tendentes à homogeneização. A pluralidade e a diversidade que caracterizam a vida juvenil exigem que os estudos incorporem o sentido da diversidade e das múltiplas possibilidades do sentido de ser jovem. (DAYRELL, 2003, p.1)

E a segunda é que hoje a escola é o encontro das diferenças e deve ser o local que a legitima. Conforme Candau (2008) ao apresentar uma perspectiva intercultural e de interseccionalidade:

O direito à diferença não tinha ainda aparecido com a força que tem hoje. No entanto, atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença. (CANDAU, 2008, p 47)

Até pouco tempo havia uma luta pela igualdade, entretanto, atualmente, o debate é o direito à diferença. É no espaço escolar que se reúnem indivíduos que pensam, sentem e agem de forma diferente. A abordagem que Candau (2008) apresenta é de uma educação que reconheça o outro e que, sobretudo se estabeleça o diálogo entre os grupos sociais e culturais.

Contudo, há muitos desafios a serem enfrentados para que se estabeleça a interculturalidade e a educação em direitos humanos. Candau (2008), segue as ideias de Boaventura de Sousa Santos, analisa que para proporcionar uma educação intercultural,

emancipatória e crítica não perdendo as questões centrais quanto à igualdade e à diferença, é imprescindível passar por um processo de desconstrução dos preconceitos e discriminações que estão naturalizados em nossas relações.

Outro ponto apresentado como desafiador, é quanto às políticas e práticas educativas, no sentido de aceitar e valorizar as diferenças culturais e a multiplicidade de saberes e práticas.

Reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele, os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar. (CANDAU, 2008, p. 53)

É oportuno salientar que no contexto escolar esse é um grande desafio, já que envolve uma reformulação nos currículos escolares, algo que envolve a ruptura de uma estrutura de disputa e poder, bem como, um deslocamento, uma mudança, na prática dos professores.

O resgate dos processos de construção das identidades culturais é salientado por Candau (2008), como mais um dos problemas a serem enfrentados nesse contexto. Isso porque o resgate perpassa pelo reconhecimento e valorização da escola em relação às histórias de vida no contexto pessoal e coletivo dos fatos, relatos e casos que marcaram a vida de diferentes culturas.

Por último, Candau (2008) sugere como primordial promover as situações e vivências de interação com as diferenças:

[...] para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. (CANDAU, 2008, p. 54)

É oportuno enfatizar que dentro das escolas esses projetos devem fazer parte do cotidiano da instituição, já que atividades pontuais não mobilizam reflexões e mudanças. Os projetos envolvem todos os atores da comunidade escolar, se desenvolvem em um processo de pesquisa seguida de ações e iniciativas diárias.

A implementação de uma educação com a proposta intercultural e interseccional perpassa por muitas tensões. Em concordância com Santos (2001), em um contexto como esse, é imprescindível reconhecermos os conflitos que nascem na escola, bem como, os conflitos sociais que chegam nela e o mais importante, o que a escola está fazendo para um cenário de transformação social. Ela possibilita um ambiente em que se possa desenvolver diálogo? Reconhece o aluno como um jovem que tem uma história e que pode estar inserido em um contexto de violência? Concede aos jovens uma reflexão sobre as ações racistas, homofóbicas,

machistas? Enquanto instituição, promove um ambiente de respeito, justiça e equidade? Muito embora não se tenham respostas prontas diante da complexidade de alguns questionamentos, questões merecem ser debatidas e repensadas.

Diante de tantas questões já elencadas e de tantas tensões, não se pode esquecer, e é relevante salientar que o jovem que está na escola é um resistente do sistema, ele acredita minimamente na escola, na educação, embora no dia a dia deixe claro que não gosta de estudar, mas reconhece a escola como necessária para que possa se movimentar dentro da estrutura que faz parte. Entretanto, quanto a isso, é importante salientar:

Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida de experimentação e aprendizagem da autonomia. (DAYRELL, 2007, p. 1125)

Dessa forma, a Educação em Direitos Humanos propõe responder aos anseios desses jovens e da escola que vai se reconstruindo diante de tantas mudanças, anseios e tensões.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que tem a missão de fomentar a construção da paz por meio da educação, da ciência e da cultura, considera que a escola deve ser um lugar que incentive os valores, atitudes para o respeito por meio de atividades e projetos cotidianos que prezem pela solidariedade, pela tolerância, pelo diálogo, enfim, pela prática dos direitos humanos.

Conforme Benevides (2005), ao tratarmos sobre a educação em direitos humanos é oportuno salientar:

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança e, terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos - ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos. (BENEVIDES, 2005, p. 1)

Nessa perspectiva, a Educação em Direitos Humanos propõe o desenvolvimento de uma cultura de respeito à dignidade humana que preze pela liberdade, justiça, solidariedade, cooperação e tolerância. Ou seja, construir uma mentalidade com costumes e hábitos diferentes, de tal maneira que o preconceito, a discriminação, a não aceitação das diferenças vá aos poucos se transformando.

Dessa forma, a Educação em Direitos Humanos, propõe uma abordagem intercultural, que venha cessar as ideias históricas do eurocentrismo e possibilitar o reconhecimento das diferenças, da inclusão social e da cidadania para todos.

Para impulsionar esse processo de transformação e criação de uma nova cultura, em 2006 foi elaborado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Esse documento tem como base os princípios:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- 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 didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. (BRASIL. 2006, p. 23 e 24)

Esse plano é relevante, pois temos a escola pública, com a educação formal, como uma instituição única de interação entre as diferenças que vivemos que deve promover a tolerância, o respeito e o diálogo.

Em consonância com Benevides (2005) e com o PNEDH (2006), para que a educação em direitos humanos se estabeleça é imprescindível um espaço democrático, com liberdades e responsabilidades, entre estudantes, professores, gestores e funcionários envolvidos neste processo.

Candau e Sacavino (2013) apresentam alguns desafios para a implementação de programas de formação para professores centrados na Educação para os Direitos Humanos:

1. Desconstruir a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos;
2. Assumir uma concepção de educação em Direitos Humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta;
3. Articular ações de sensibilização e de formação;
4. Construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos;
5. Incorporar a educação em Direitos Humanos no currículo escolar;
6. Introduzir a educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de educadores;

7. Estimular a produção de materiais de apoio. (CANDAU e SACAVINO, 2013, p. 65 e 66)

É necessário pensar na formação dos professores, porém a Educação em Direitos Humanos não deve limitar-se ao conhecimento teórico, já que é na prática e na vivência da temática que as juventudes podem ser sensibilizadas e construir o processo de mudança a que se propõe. Dessa forma, Benevides (2005) nos convida à seguinte reflexão:

O educador em direitos humanos na escola, por exemplo, sabe que não terá resultados no final do ano, como ao ensinar uma matéria que será completada à medida que o conjunto daquele programa for bem entendido e avaliado pelos alunos. Trata-se de uma educação permanente e global, complexa e difícil, mas não impossível. É certamente uma utopia, mas que se realiza na própria tentativa de realizá-la, como afirma o educador Perez Aguirre, enfatizando que os direitos humanos terão sempre, nas sociedades contemporâneas, a dupla função de ser, ao mesmo tempo, crítica e utopia frente à realidade social. (BENEVIDES, 2005, p. 9)

A educação em direitos humanos pautada pela mudança de uma cultura de preconceito, discriminação, opressão, desrespeito à dignidade da pessoa humana para uma mentalidade de aceitação da alteridade, de justiça social, respeito às diversidades, é lenta, posto que necessita estabelecer novos costumes e comportamentos. Entretanto, ela é possível já que nesse processo a indignação é mola propulsora para a transformação.

## **4 DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA: ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA**

Os resultados apresentados são parte das respostas e análises dos questionários respondido pelos professores, bem como, das entrevistas realizadas. Fizemos 3 (três) entrevistas pelo *Google Meet* com professores da escola do bairro José Walter e aplicamos 25 (vinte e cinco) questionários pelo *Google Forms* aos professores das escolas dos demais bairros já citados, que definimos.

Podemos dizer que o questionário conta com um total de 32 (trinta e duas) perguntas relacionadas à caracterização do perfil profissional e identificação pessoal dos professores. Como também, questões relacionadas aos empecilhos para atuação como docente, bem como, questões para conhecermos um pouco a escola e inquirições sobre os direitos humanos e sua aplicabilidade no chão da escola.

Este importante capítulo traz um pouco da escola, das práticas e vivências dos professores que contribuíram para esta pesquisa, aqui também apresentamos as nossas impressões e reflexões sobre a prática de um currículo voltado para o respeito aos temas relacionados a uma Educação em Direitos Humanos.

### **4.1 Perfil dos Professores Pesquisados**

De acordo com os dados apresentados, dos 25 professores que responderam ao questionário, todos têm pelo menos o Ensino Superior, sendo 10 (dez) profissionais com especialização, 6 (seis) professores com mestrado e 2 (dois) docentes com doutorado, inclusive entre esses últimos, 1 (um) professor com doutorado em Sociologia. Tendo a maioria dos professores Licenciatura Plena em História e Geografia.

Então o ato do professor abrir-se para a possibilidade de sempre aprender é dar também aos alunos novas possibilidades, é despertar a curiosidade e instigá-los a também buscar o conhecimento. De acordo com os professores entrevistados, ao participar de algum curso, eles conseguem levar novos repertórios e até mesmo, novas metodologias para a sala de aula.

Dessa forma, o cuidado que hoje se tem de lotar os professores em pelo menos sua área de conhecimento é de suma importância. Isso porque os docentes que estão em sua área de atuação e sobretudo, na disciplina de formação, conseguem desenvolver seu papel de forma mais legítima. Não podemos negar o papel de agentes de transformação que o professor acaba tendo dentro da escola e da sociedade e esse processo de especialização e continuação de estudo

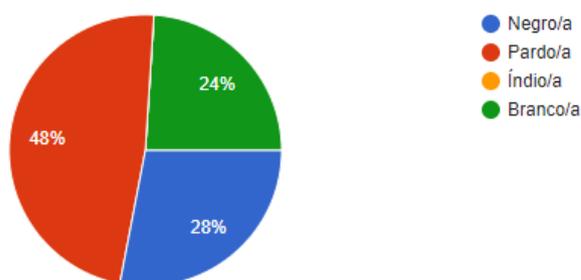
dos docentes é um oportuno aliado na mudança de paradigmas da realidade dos alunos. Sem contar que nossa profissão exige uma constante renovação e reciclagem, posto que nossa realidade é múltipla e está sempre em processo de mudança.

Ao analisar os resultados, 28% dos professores se consideram negros, 48% pardos e 24% dos respondentes se consideram brancos, verificamos ainda que 80% dos professores trabalham apenas em escolas públicas. Ao cruzar os dados detectamos que 72% trabalham em mais de uma escola. A maioria dos profissionais têm experiência de pelo menos 10 (dez) anos de atuação como professor e 60% dos pesquisados lecionam a no mínimo 6 (seis) anos no Ensino Médio.

Gráfico 2 – Identificação da cor/etnia/raça

5 - Cor/etnia/raça

25 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Outra informação interessante para considerarmos é a quantidade de professores que trabalham em mais de uma escola, 60% deles trabalham entre duas e três escolas e 80% dos 25 professores que responderam ao questionário, trabalham apenas em escolas públicas. 64% desses profissionais têm entre 6 (seis) e 15 (quinze) anos de atuação na docência. E 56% ou seja, 14 professores dão aula somente no Ensino Médio.

Outro dado que a pesquisa nos trouxe é a quantidade de disciplinas que os professores ensinam, 7 (sete) deles lecionam no mínimo 3 (três) disciplinas, 9 (nove) lecionam 2 (duas) disciplinas e 9 (nove) professores ministram 1 (uma) disciplina. Ao analisar essa questão descobrimos que 1(um) professor leciona a disciplina de Direitos Humanos e Cidadania, um dado interessante para verificar a aplicabilidade dos debates e sobretudo da vivência desses direitos na escola. Um lugar que agrega tantas diferenças e necessidade da prática constante de políticas públicas que respondam aos Direitos Humanos.

Gráfico 3 – Disciplina que o professor leciona



Fonte: Elaborado pela autora.

Contudo, fazendo uma reflexão podemos deduzir que para os 15 professores, que correspondem a 60%, é mais cansativo ter que passar por três escolas durante uma semana ensinando mais de uma disciplina. Essas questões podem afetar indiretamente a disponibilidade do professor trabalhar essa temática, já que ela demanda estudo e tempo para aplicabilidade dos professores.

#### 4.2 O Projeto de Direitos Humanos nas escolas pesquisadas

Dos 25 (vinte e cinco) professores, 9 deles afirmam que em sua escola são desenvolvidos projetos relacionados aos Direitos Humanos, sendo 7 (sete) deles de ‘forma transversal’, 2 (dois) constam nos ‘objetivos do projeto’ e segundo 2 (dois) professores ‘acontece eventualmente’, conforme nos apresenta o gráfico abaixo.

Gráfico 4 – Como projeto aborda a questão dos direitos humanos.



Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo um professor entrevistado:

O debate sobre os Direitos Humanos se fez presente em 2019 com o tema de um projeto da Semana de Humanas. Fui um dos que propôs esse tema, achei super necessário principalmente no contexto que estamos vivendo no início de um governo que se declara contrário aos direitos humanos. Então explicar aos alunos o básico, para nós mais velhos, que vivenciamos o início da redemocratização, achar essas conquistas válidas. Para nossos alunos, como é algo que está presente no cotidiano eles desmerecem, eles acham que o direito humano não é sobre eles, é sobre os sujeitos excluídos socialmente como os presos, pessoas marginalizadas. (PROFESSOR A, MARÇO, 2021)

Dessa forma, ressaltamos a importância desse debate na escola, já que conforme Benevides (2000) há uma deturpação no senso comum que é difundida pelos meios de comunicação de que “os direitos humanos são os direitos dos bandidos contra os direitos das pessoas de bem”. Daí a necessidade de uma educação em direitos humanos para difundir esses conhecimentos e um dos objetivos desse debate na escola seja alcançado, que é a educação para a mudança, no caso para que os alunos se percebam como partícipes desse cenário, sujeitos de direito. Que esses se sintam mobilizados para construir uma nova sociedade com valores humanitários de respeito à vida, à dignidade humana, sem distinção de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, idade ou religião.

Ao inquirir se no planejamento de unidades o professor insere algum tema relacionado aos Direitos Humanos e se em sala de aula trabalham questões relacionadas aos Direitos Humanos, a maioria dos professores afirma que incluem eventualmente no planejamento das aulas e “sempre” e “eventualmente”, possibilitam esse debate. A seguir, o gráfico comprova nossos questionamentos.

Gráfico 5 – Questões relacionadas aos direitos humanos em sala de aula.



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentro desse contexto, destacamos a prática de um professor de Filosofia que também ministra aula de Sociologia e que nos trouxe mais uma vivência aparentemente com objetivos voltados para, por exemplo, conhecer os artigos do Estatuto, que segundo ele, consegue atingir um pouco mais junto aos alunos.

O Professor nos relata:

Quando estava fazendo um trabalho sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, uma aluna que engravidou no Ensino Fundamental relatou que não sentiu apoio dos professores e da escola em continuar estudando. Isso foi impactante para os colegas dela porque a escola não deu a devida atenção. Quando ela teve lugar de fala mexeu com os alunos. Quando ela falou, sensibilizou os colegas. Falar em Direitos Humanos é também falar em sensibilização, há necessidade do aluno se identificar com aquilo. Por colocar os Direitos Humanos como algo exterior que afeta só quem está em uma unidade prisional, por exemplo, é um bandido e o aluno não se identifica com esses sujeitos, eles não dão importância. Mas a partir do momento que afeta o cotidiano, como por exemplo, sofrer algo como violência policial, ou um determinado tipo de discriminação, aí eles se sensibilizam com o tema. (PROFESSOR A, MARÇO, 2021)

Ao trabalhar na escola o Estatuto da Criança e do Adolescente abrimos caminho para muitas reflexões e aprendizados, inclusive para situações que, enquanto profissionais, não nos percebemos fazer. Podemos dizer que a escola não deu o devido acolhimento a essa aluna, nosso olhar de desaprovação, nossa fala preconceituosa acaba sendo mais uma prática de violência simbólica que acontece na escola.

Outra questão interessante que o professor nos oferece é a reflexão que ele levanta de trazer para os alunos situações em que eles se reconheçam. Quando isso acontece, o debate se estabelece de forma natural com o envolvimento de boa parte da turma, daí a importância de conhecer minimamente o perfil dos estudantes e promover debates que os alunos se sintam instigados para participar. É através dessa prática que despertamos empatia, respeito, solidariedade e abrimos caminho para o conhecimento e uma aprendizagem significativa.

Em entrevista com um professor, tivemos um relato interessante sobre uma vivência com os Direitos Humanos na escola. Em que alunos, professores e toda comunidade escolar lutam de forma democrática para melhorar o Núcleo Gestor da escola.

No planejamento de ensino, nas aulas de Sociologia e nos projetos desenvolvidos pela escola, estamos tentando fazer com que os alunos entendam os direitos humanos, deem importância ao tema e possam ser tolerantes. Em 2011, a escola teve problema de relacionamento da comunidade escolar, onde envolvia ingerência da gestão da época e insatisfação dos professores e alunos em relação a situação criada; e, portanto, uma situação que diz respeito aos direitos humanos, às liberdades. Quando ela estava sendo tolhida, houve uma reação bastante efetiva da comunidade escolar. Alguns professores e alunos questionaram sobre a postura do núcleo gestor e não só questionamos como eles não abriam mão da sua autoridade excessiva, como a escola - professores e alunos, depois de se reunir em assembleia, decidiram, por exemplo, de paralisar as aulas até que a SEDUC tomasse as providências em relação a essa situação de convívio insustentável entre núcleo gestor e comunidade escolar, para resolver isso

e a escola pudesse fluir normalmente. Então me parece que ali foi um grande aprendizado para todos na escola. Os alunos que estavam naquele momento, há dez anos passados, tenho certeza, construíram de forma mais sólida, uma percepção de Direitos Humanos, construíram uma forma muito mais concreta da ideia de cidadania. E tudo isso foi bastante gratificante, foi importante do ponto de vista dos afazeres dos alunos, da responsabilidade do professor, da tarefa da escola. Tivemos uma semana de greve, fomos para escola mais ficávamos na rua, aguardando e depois de muito vai e vem e pressão junto à SEDUC, fizemos algumas reuniões e o resultado, podemos chamar a vitória dos Direitos Humanos. Porque aqueles que se sentiam prejudicados nesse contexto, nessa relação de força, numa cadeia hierárquica, os de baixo tiveram que ser ouvidos e respeitados. Nós saímos vitoriosos porque ocorreu a mudança do núcleo gestor e a escola, a partir daí, passou a funcionar em paz e até, inclusive, melhorar consistentemente seus números e seus objetivos. (PROFESSOR B, MARÇO, 2021)

Esse é um relato de uma vivência de cidadania ativa dentro da escola. Em que professores e alunos se juntaram em prol da melhoria do ambiente e da comunidade escolar. Os alunos, que são taxados pela sociedade como “aqueles que não querem nada na vida”, contrariam o senso comum e apresentam protagonismo, envolvimento na mudança do bem comum. Nesse contexto, a escola foi um importante laboratório no qual os estudantes foram partícipes do processo de aplicabilidade dos Direitos Humanos, assim como, viram que o engajamento nesse movimento provoca transformação social.

Destacamos mais um projeto relacionado com os Direitos Humanos desenvolvido nas escolas, relatado por uma professora entrevistada, segundo ela:

Mesmo na pandemia conseguimos desenvolver um projeto muito interessante. Em novembro desenvolvemos um Projeto de Africanidades, esse último intitulado: Vidas Negras Importam. Nesse projeto dei seminários para os meninos apresentando a história do Movimento Negro aqui no Brasil, falando sobre as personalidades negras da nossa cultura. Tentei mostrar para eles que a ideia do projeto era trabalhar algumas personalidades negras femininas para valorizar as vidas negras que marcaram nossa história. Foi um momento muito legal. Primeiro passei esse conhecimento para eles, depois cada um escolheu uma personalidade e começamos com a pesquisa. Foi interessante porque quando eles foram apresentar o seminário *online* percebi que eles tinham aprendido e captado. Queria que eles compreendessem que nem sempre tivemos os direitos que temos hoje, muito menos a mulher negra. Com o projeto, eles foram desconstruindo algumas ideias que eles tinham de colocar, até mesmo com as mulheres como vítimas. Eles começaram a perceber a mulher como protagonista. Mesmo dentro das suas limitações ao longo da história, elas foram rompendo barreiras. Então essa é a experiência mais recente que tenho, mesmo nesse quando de pandemia, nessas aulas remotas, foi um projeto que deu certo e os meninos até hoje falam. (PROFESSORA C, MARÇO, 2021)

Esses projetos têm uma relevância porque, além incentivar a pesquisa, desperta a criatividade dos estudantes. Alguns deles não interagem nas aulas, não fazem as tarefas, mas ao participar de projetos, conseguem bons resultados, por vezes, vemos alunos despertando sua veia artística em atividades como essa. De acordo com os professores é bonito ver as mudanças acontecendo quando os estudantes conseguem perceber o potencial que têm. Projetos como

esses tiram os alunos das aulas convencionais, dinamizam o processo de ensino-aprendizagem e geralmente marcam positivamente os estudantes.

Apresentamos também uma das muitas experiências que já realizamos, com o tema sobre Gênero e Padrão Cultural. A aula tinha o objetivo de promover um debate sobre Padrão Cultural e sua relação com as questões de gênero na sociedade. O conteúdo abordado foi sobre Gênero e o conceito de Padrão Cultural, utilizando Margaret Mead (1901-1978) e Ruth Benedict (1887-1947), como questionadoras do que era tido como natural: o papel da mulher exclusivamente como mãe, esposa, dona de casa. O debate ocorreu quando utilizamos subsídios para que os alunos percebessem o comportamento machista como um padrão na sociedade, um costume, não como algo natural, lembrando que o costume pode mudar e por fim, mas não menos importante, apresentamos dados quanto ao feminicídio, demonstrando-o como também consequência do machismo.

O desenvolvimento da aula seguiu com a divisão da turma em 5 equipes. Em cada equipe foi escolhido um relator, uma pessoa responsável pelo tempo e um expositor. Para cada equipe foram entregues duas tirinhas com imagens de atividades domésticas endereçadas apenas às mulheres, o corpo e a vestimenta da mulher, assédio sexual, e violência contra a mulher. Cada grupo relatava brevemente a abordagem de cada imagem analisada. A cada cinco minutos as equipes fizeram rodízio de suas imagens, de maneira que a equipe 5 entregou as imagens para a equipe 1, que entregou a equipe 2, até completar o rodízio para que todas as equipes conhecessem todas as imagens. Na aula seguinte continuamos o debate fazendo um paralelo com as vivências apresentadas pelos alunos, suas impressões sobre o tema e os conceitos das autoras.

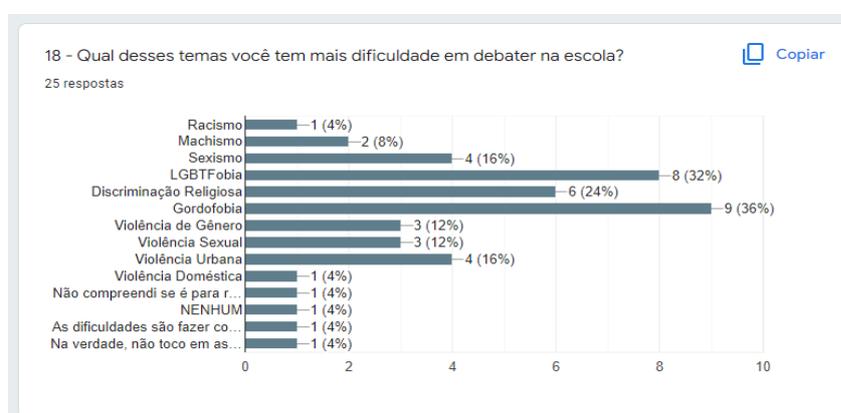
Esse tema trouxe uma reflexão importante não apenas em relação aos conteúdos, mas também quanto ao contexto de vida dos estudantes, onde eles se colocam nessas reflexões: Eles e elas são machistas? Eles fazem tarefas domésticas em casa? Perguntas como essas geraram um debate interessante com muitas reflexões e esclarecimentos junto aos alunos. Durante as discussões foi possível perceber que os estudantes foram impactados, sugerindo a probabilidade de mudança na postura e nas ações das pessoas que participaram da aula.

Isso porque o papel da Educação em Direitos Humanos é gerar condições de conhecimento e transformação da consciência sobre o contexto social, histórico e cultural em que os indivíduos se inserem, proporcionando um debate crítico, propiciador de mudanças sociais através do processo educativo reflexivo

### 4.3 Temas de difícil debate em sala de aula: as diferenças

Ainda, analisando o gráfico 5, podemos observar que boa parte dos professores leva “sempre”, para sala de aula, o debate sobre a temática Direitos Humanos, contudo ao questionar sobre as dificuldades em debater alguns temas, a Gordofobia, a LGBTFobia, a discriminação religiosa, o sexismo, a violência urbana, de gênero e sexual, foram elencadas como temas de maior dificuldade em debater na escola. O gráfico a seguir mostra o quantitativo.

Gráfico 6 – Temas com maior dificuldade em debater na escola.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao examinar esse resultado podemos fazer uma reflexão sobre igualdade, homogeneidade e diferenças. O campo pesquisado nos respondeu que os profissionais da educação têm dificuldade de lidar com situações de preconceito às pessoas gordas, lésbicas, aquelas pessoas que professam uma religião que não é comumente aceita. Para alguns professores, a discriminação religiosa, as mais variadas formas de violência, sobretudo, a violência urbana, sexual, de gênero, entre outros, são temas complexos que eles sentem insegurança em debater. Ou seja, aqueles que fogem do padrão normativo da sociedade que merece atenção, sobretudo na escola, por vezes não são compreendidos, nem vistos como sujeitos de direito.

De acordo com Candau (2012), historicamente a escola pública preza pela união, pela igualdade perante às leis, pela ideia de unicidade do povo e da nação. Temos a ideia de uma escola padronizada do século XIX, e partindo desse ponto de vista, aquelas pessoas que têm características diferentes do que é tido como normal pela sociedade enfrentam uma série de dificuldades, sendo em muitas situações invisibilizadas, negadas e conseqüentemente, silenciadas dentro da escola.

Em entrevista com uma professora questionamos como os alunos recebem temas ligado à diversidade de gênero e preconceito racial, ou seja, qual a receptividade em trabalhar questões relacionadas às diferenças. E segundo ela, nunca foi preciso fazer uma intervenção com os alunos quanto aos temas, mas sim com professor:

Em 9 (nove) anos de magistério nunca tive que parar aula para trabalhar algo assim, ou fazer alguma intervenção relacionada a gênero ou preconceito racial. Vejo que hoje em dia os jovens são muito mais abertos para essas questões de diferenças do que por exemplo, a nossa geração quando éramos adolescentes. Quando estava na coordenação de uma escola teve um professor com o qual tive que fazer uma intervenção. Nós tínhamos uma aluna que era transexual, a “Larissa”, então ela já tinha o nome social e um professor insistia em chamar na chamada o nome de registro, “Luíz”. E ele já sabia do histórico dela, então para ela era um sofrimento toda vez que acontecia. Uma vez específica em uma aula de Biologia, ele é professor de Biologia, estava falando sobre os frutos, e falou do pseudofruto, que são frutos que a gente pensa que é fruto mais não é de verdade, como por exemplo, o caju. E ele fez uma analogia utilizando a aluna “Larissa”, como se ela fosse um pseudofruto. Ela já fazia tratamento há algum tempo, quando cheguei na escola nem sabia que ela era trans, porque ela não tinha nenhuma característica física masculina. O que faltava, e era o sonho dela, era a cirurgia de retirada do órgão sexual masculino. Por conta dos hormônios que ela tinha tomado, tinha todas as características femininas. Aquilo machucou muito ela, foi uma situação difícil porque tive que primeiro acolhê-la e acalmá-la para que não gerasse uma ouvidoria ou até um processo que era o direito dela. Depois conversei com o professor, coloquei todos os direitos dela, que ela poderia de fato processar com testemunhas, porque os colegas foram testemunhas da situação constrangedora. Fui fazendo a sensibilização, mostrar para o professor o sofrimento que ele estava gerando nela. Então essa foi a situação mais desagradável que passei e não foi de aluno com aluno e sim de professor com aluno. (PROFESSORA C, MARÇO, 2021.)

Essa foi uma situação de violação de direitos, desrespeito, falta de empatia pela aluna, uma situação que não deveria ser silenciada. Tal situação é decorrente de uma educação padronizada, mas também de um profissional com ideias conservadoras que extrapolam suas convicções individuais e que quer, de alguma forma, convencer as pessoas daquilo que ele acredita.

No Brasil a regulamentação do nome social nas escolas foi aprovada pelo Ministério da Educação, através da Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 1 de janeiro de 2018. Essa resolução dá aos alunos de 18 anos o direito de solicitação, na escola, o nome social, caso os menores de idade queiram, os responsáveis legais podem requerer junto à secretaria da escola.

Porém para as pessoas trans, muito embora, ter esse reconhecimento pelo nome, seja um passo extremamente importante, ele não é suficiente se a comunidade escolar e sobretudo, os professores em sala de aula, não respeitarem essa resolução. A aceitação social, a convivência nos espaços de sociabilidades, o respeito por todos os atores da escola é essencial para aplicabilidade de uma vivência nos Direitos Humanos.

Aqui adentramos a uma pequena reflexão sobre juventudes. Para os tempos que vivemos é primordial construir uma concepção de juventude que reconheça a identidade e as representações desses jovens e não o que é tencionado sobre eles. Nossa juventude tem ânsia de ser reconhecida em suas especificidades e as aulas devem ser espaços para que esses jovens falem, escutem, percebam e analisem a sociedade que os abriga, como palco para se expressarem e como meio de combater, por exemplo, a exclusão social que muitos enfrentam no cotidiano. E não viver essa exclusão dentro de sala pelo professor. Diante disso, não podemos esquecer, e, é relevante salientar que o jovem que está na escola é um resistente do sistema, ele acredita minimamente na escola, na educação, embora no dia a dia deixe claro que não gosta, mas reconhece-a como necessária para que possa se movimentar dentro da estrutura na qual está inserido.

Assim, podemos afirmar que a ideia de padronização ainda é muito forte na sociedade e na escola, de maneira que não sabemos lidar com o cenário atual de diferenças. Muito embora os profissionais da educação não saibam lidar com as diferenças, a escola é este lugar do diverso, das diferenças e da pluralidade. Ainda de acordo com Candau (2012, p. 239):

[...] os diferentes são um problema que a escola e os educadores têm de enfrentar, e esta situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela. Esta é a tônica que predomina nos relatos dos educadores. Somente em poucos depoimentos a diferença é articulada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e devem ser reconhecidas e valorizadas. (CANDAUI, 2012, p. 239)

Ainda no contexto das diferenças, quando inquirimos qual ou quais temas os professores elegem como mais complicado para trabalhar, a maior dificuldade marcada pela maioria dos respondentes do formulário foi a gordofobia. De acordo com SOUZA & GONÇALVES (2021), esse é um fenômeno da atualidade e muito específico dele, tendo em vista que em muitos momentos da história o corpo gordo era a representação da riqueza, da fartura e da saúde. A gordofobia é um novo conceito utilizado como forma de preconceito e ou de discriminação vivido por qualquer classe social contra as pessoas que estão com o corpo acima do peso. De tal maneira que são rotuladas como preguiçosas, desleixadas, em que suas capacidades profissionais são limitadas por sua característica corporal, ou ainda, a ideia de que são doentes mesmo sem diagnóstico médico.

Diante do exposto, podemos dizer que o culto ao corpo magro passou a representar falência moral, inadequação, ou uma imagem negativa. Segundo Jimenez (2021) esse tipo de discriminação atinge sobretudo as mulheres, que historicamente foram e ainda são cobradas

para apresentarem beleza de acordo com o “padrão” vigente. Para serem aceitas na sociedade as mulheres devem, a todo custo, fazer parte desse padrão.

No contexto escolar esse tipo de discriminação também não passa despercebido, pois constantemente na prática do *bullying* acontece a gordofobia. Destacamos a citação de Souza & Gonçalves (2021):

Conforme reportam Silva, Cavalcante, Pinto, Bú & Coutinho, (2017), o *bullying* está posto em evidência, por se tratar de um problema estereotipado, pela proporção em que ocorre na escola. De acordo com o Ministério da Saúde e Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) (2015), uma pesquisa evidenciou que 7,4 % dos estudantes atestaram que foram vítimas de desrespeitos e transtornos e 19,8% estudantes, confirmaram sua participação em prática de *bullying*. Esta investigação ainda ressalta que 10,9 % das vítimas do *bullying* responderam que entre as provocações, as de referência a aparência corporal, foram os principais motivos de maus tratos. (SOUZA & GONÇALVES, 2021, p. 10)

Esses dados preocupam, já que os alunos são aqueles que praticam a gordofobia e eles também são as vítimas dessa discriminação. Tais ações aumentam a exclusão e a segmentação social, assim como gera nos adolescentes e crianças uma série de vulnerabilidades emocionais. Dessa forma, é oportuno trabalhar temas relacionados aos Direitos Humanos para que, além de aprender conteúdo, a escola desperte a empatia, o respeito e seja um local de acolhimento, reflexão e debate quanto às suas ações, para que esses jovens sejam sensibilizados para uma mudança de postura dentro da comunidade que estão inseridos.

Outro tema que merece destaque é a dificuldade levantada pelos professores de lidarem com a LGBTfobia dentro do ambiente escolar. Ela acontece quando alguém de uma orientação sexual diferente do que é estabelecido pelo padrão social, sofre algum constrangimento ou violência por afirmar sua sexualidade, como foi o caso transcrito anteriormente em que a professora entrevistada relatou uma situação que o professor não aceitava a orientação sexual da estudante. Essas pessoas enfrentam discriminação histórica, são os grupos minoritários de orientação sexual que fogem do padrão estabelecido pela sociedade, como lésbicas, gays, bissexuais, como também de identidade de gênero como travestis, transexuais e transgênero.

Infelizmente, embora a escola seja um ambiente de multiplicidade, ela também, em muitas situações, acabou adotando o padrão heteronormativo, e replica um ambiente de repulsa as diferenças que acontecem na sociedade, gerando violência contra a pessoas LGBTs. Essa violência se manifesta das mais variadas formas, seja ela verbal, através de xingamentos, apelidos, humilhação, assédio, como também violência física, psicológica etc.

Tais ações são corriqueiras no ambiente escolar e por serem frequente, torna-se um problema que precisa ser enfrentado diariamente pelos professores e gestores, que na maioria das vezes não têm formação para tratar o tema e das situações que ocorrem na escola de forma educativa. Se na escola a LGBTfobia não tiver a atenção necessária, com aulas e debates sobre o que é e as suas consequências para quem a enfrenta, estaremos, enquanto escola, legitimando a violência, a falta de respeito à liberdade das pessoas e praticando mais uma violência que é silenciar a vítima.

Para efetivação de políticas públicas na escola, voltadas para os Direitos Humanos diretamente ligadas à LGBTfobia, tivemos no ano de 2004, o projeto adotado pelo Governo Federal, denominado Brasil sem Homofobia. Ao processo educativo que cabia à escola, teríamos o Projeto Escola sem Homofobia, nele seria distribuído para as escolas de ensino médio da rede pública, um material educativo conhecido como “kits educativos anti-homofobia”. Contudo, diante articulação política da bancada conservadora no Senado, o projeto foi vetado no ano de 2011.

Na esfera estadual a Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC, tem algumas políticas de gestão para que mesmo, de forma transversal, o debate sobre os Direitos Humanos aconteça, assim, ela se organiza através da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional – CODIM, bem como da Célula de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade – CEDIA. Essa célula é responsável por articular nas escolas atividades sobre a temática de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade –EDHGS. No caso, no mês de Maio, acontece a Semana Janaína Dutra, instituída pela Lei nº 16.481 do Deputado Estadual Renato Rosendo, sancionada pelo Governador do Estado Camilo Santana, dia 19 de dezembro de 2017. Neste ano de 2022 a IV Semana Janaína Dutra apresentou como temática: Meu nome importa! Diversidade de gênero na escola. A Semana Janaína Dutra tem como objetivos:

- I – divulgar a legislação de combate à Homofobia, Transfobia, Bifobia e Lesbofobia LGBTfobia;
- II – promover o respeito à diversidade sexual e de Gênero;
- III – estimular reflexões sobre estratégias de prevenção e combate à LGBTfobia e sobre os tipos de violência contra a população LGBT, como a moral, a psicológica e a física;
- IV – conscientizar a comunidade acerca da importância do respeito aos direitos humanos e sobre os direitos da população LGBT;
- V – divulgar os canais institucionais e de denúncias por telefone e apresentar os equipamentos de denúncias e acolhimento no âmbito do estado do Ceará. (SEDUC, 2022)

As ações da Semana de Janaína Dutra fazem parte de uma recomendação educacional presente no Plano Estadual de Enfrentamento à LGBTfobia, instituído pelo

Decreto nº 32.188 de 07 de abril de 2017. Como também responde a alguns documentos legais quanto à aplicabilidade dos debates sobre os Direitos Humanos no cotidiano da escola, para que assim, o respeito e o reconhecimento desse segmento se faça, já que, a Educação para Direitos Humanos é sobretudo, uma educação voltada para a transformação dos indivíduos.

Outra ação da Secretaria da Educação do Ceará é o projeto Escola Espaço de Reflexão que surgiu como resposta a algumas demandas dos estudantes. Na última greve dos professores no ano de 2016, alguns alunos aderiram à greve dos professores e ocuparam suas escolas. Além de apoiar a greve dos professores e alguns professores apoiarem a ocupação feita pelos alunos, os estudantes tinham demandas do seu segmento. A pauta era a implementação do passe livre, a diversificação e a melhoria na qualidade da merenda escolar, a reforma das escolas, a recontração de professores demitidos, a contratação de vigilantes noturnos para as escolas, debate sobre gênero e diversidade dentro do currículo de ensino.

Observa-se nessa ação de protagonismo juvenil dos estudantes secundaristas a necessidade de levantar o debate de temas voltados para a diversidade de gênero, LGBTfobia, respeito às diferenças, preconceito racial, Direitos Humanos na escola de forma contínua. O Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC do Ensino Médio do Ceará, que foi uma construção coletiva dos professores do Estado do Ceará, sob os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orienta que a construção da matriz curricular da escola contemple o desenvolvimento da competência de argumentação nos alunos para que esses tenham subsídios, respeitem e promovam os direitos humanos na escola.

O projeto Escola Espaço de Reflexão teve sua primeira edição no ano de 2017, segundo a Secretaria da Educação, a ação é uma estratégia que apoia atividades pedagógicas que estimulem o protagonismo juvenil com opiniões, ações conscientes e responsáveis, promovendo o debate sem tabus de temas da contemporaneidade, preservando a tolerância e o respeito diante posicionamentos contrários. Podemos afirmar que o objetivo principal do projeto é efetivar a formação crítica e reflexiva dos estudantes, quanto às temáticas que considerem, sobretudo, os Direitos Humanos, a diversidade e o respeito ao outro.

Ao questionar se já aconteceu de ter que gerenciar alguma situação relacionada a preconceito racial ou de gênero em sua atuação docente, dos 25 (vinte e cinco) respondentes, 4 (quatro) professores afirmaram que essa situação nunca aconteceu, mas 21 (vinte e um) dos professores já passou pela situação. Mesmo o Brasil, tendo uma diversidade étnica contínua com uma estrutura antiga de hierarquizar as pessoas a depender da sua etnia.

No que diz respeito à discriminação racial, os negros e povos nativos brasileiros, seus respectivos movimentos, ao longo de décadas buscaram reconhecimento de sua história e

cultura, estendendo o debate para o espaço escolar. A Lei 10.639/03 objetiva inserir a História e cultura afro-brasileira e africana no currículo do ensino básico. E a Lei 11.645/08, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena. Essas leis, que se completam, buscam ações efetivas no cotidiano da escola, de inclusão, respeito e reconhecimento, de maneira que as ações de debate, seminários, apresentações culturais, não aconteçam apenas em datas pontuais do calendário anual da instituição, como por exemplo, em novembro, mês que se trabalha questões e temas relacionados à consciência negra.

Tais leis, para os índios, foram um grande avanço para se obter maior visibilidade, reafirmar que mesmo depois de dizimados, muitos povos indígenas resistem. Bem como, dar ênfase à história desses povos, legitimar a luta pela (re)conquista de seu território e demonstrar a forma comunitária na qual vivem, mesmo diante das mudanças ocorridas (PESSOA, 2010).

Para o segmento negro as leis possibilitaram o debate sobre a identidade, sobre as religiões de matriz africana e afro-brasileiras, a ancestralidade, o corpo, a dança, o maracatu, o jogo de capoeira, inclusive como movimento de resistência. Assim, é imperioso este debate, tendo em vista que a intolerância religiosa é mais um tema que merece ser estudado, e os professores que participaram da pesquisa colocaram esses temas como assuntos que eles têm dificuldade de falar. Contudo, esses diálogos devem ser elucidados na escola, para que ocorra também, entre os professores uma reflexão sobre racismo e preconceito (GOMES, 2010).

Como nos relata Aires et al (2016), as culturas afro-brasileiras e indígenas reúnem um conjunto de manifestações distintas, influenciadas por povos de origem étnica diversa que aqui viveram. Seus descendentes exercem papel de protagonistas no registro e na prática da cultura às próximas gerações. Portanto, esses mecanismos legais revisitam o currículo escolar com objetivo de empoderar as gerações atuais e futuras de tais conteúdos, assim como, reconhecer pedagogicamente a importância desses traços culturais, inserindo-os no cotidiano escolar.

Quando não negado, o percurso educativo desses segmentos foi marcado pelo preconceito, racismo e, por vezes, segregação. A presença desses segmentos na escola e sobretudo, a aplicabilidade dessa temática é um dos fatos mais importantes para efetivação da cidadania. Dentro da escola, quando esses se reconhecem, o debate acontece. É comum ouvir alunos negros que foram vítimas da violência policial nas noites de Fortaleza. Recordamos de um aluno que é bailarino, em relato na sala de aula ele narrou que ao voltar para casa de ônibus coletivo, vindo de um Festival de Dança que aconteceu no Centro Cultural Dragão do Mar, foi surpreendido por policiais ao descer do coletivo, esses o abordaram e sem nenhuma conversa

bateram nesse jovem. Mesmo após alguns dias o aluno estava com hematomas no corpo e com dificuldade de andar.

Nas ideias de Weber verificamos que a violência é uma ação social e tem relação direta com o poder e a dominação. E, assim como cabe ao Estado promover a paz de forma legítima, ele tem o monopólio da força e da violência. Daí, tantos jovens, sobretudo negros e pobres, serem vítimas da violência policial. Esses mesmos jovens, estudantes das escolas públicas, também passam pela violência simbólica quando são confundidos nas ruas e praças com bandidos por conta da forma que estão vestidos. A fala de um professor é interessante quando tratar desse tipo de violência que os jovens negros enfrentam todos os dias.

Sempre trabalho sobre racismo estrutural no conteúdo de Sociologia, quando trabalhei Sociologia urbana e falei sobre segurança, novamente retornei ao tema racismo para falar sobre violência policial, sobre segregação, sobre a dificuldade que um cidadão negro tem de acessar seus direitos. Dei o exemplo dos “Rolezinhos”, o livro fala sobre o assunto e discutimos sobre ele. E surgiu um caso específico de pessoas negras que estavam dentro de um ônibus indo para a praia e os policiais pararam esse ônibus e mandaram eles voltarem para casa, ou seja ele supôs que é uma classe perigosa, supôs que esses jovens iriam roubar ou causar algum tipo de transtorno para aquele local. E quem é a classe perigosa? Quem são esses sujeitos? São os próprios alunos em geral. Nesse dia conversamos que infelizmente eles também estão sujeitos a isso. (PROFESSOR A, MARÇO, 2021)

Essa é mais uma situação onde a violência e o poder estão presentes. O poder simbólico tem uma relação direta com a violência simbólica e se estabelece nas entrelinhas das nossas relações, no nosso jeito de pensar, sentir e, conseqüentemente, no nosso comportamento, que de tanto presenciar violência, naturalizou-a na fala, nas ações, nas instituições e na sociedade. Diante de tantas contradições, vivemos em uma sociedade que nas suas mais variadas instituições, inclusive na escola, está presente a violência, seja simbólica, emocional, psicológica e que passa por mudanças lentas na busca de promover com eficiência e de forma efetiva, Direitos Humanos.

Sobre poder e violência simbólica, destacamos a fala de Bourdieu (1989, p.15):

O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: Só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e transfiguração (numa palavra, de eufemização) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia. (BOURDIEU, 1989, p.15)

De acordo com essa fala podemos dizer que a violência simbólica acontece sempre, é comum os alunos, jovens negros, narrarem que ao entrar nas lojas dos shoppings são acompanhados e observados pelos vendedores, em círculo de amizade ouvir e até narrar piadas racistas, relatarem situações de discriminação racial que acontecem nos jogos do bairro ou de grandes clubes nacionais ou internacionais. Também, trazendo as ideias de Silva (2001), uma grande parte dos materiais didáticos trazem conteúdos eurocêntricos, preconceituosos e menospreza povos e culturas não ocidentais. Está oculto no currículo escolar a diversidade étnico-racial, social e cultural. Discutem-se principalmente questões ligadas à miscigenação, à mistura que existe no povo brasileiro, reforçando, se o professor não tiver atenção devida, torna-se mito a democracia racial.

Dessa forma, partilhamos com Munanga (2005), quando ressalta que os mesmos preconceitos permeiam as relações entre alunos, entre professores e as relações de alunos com professores no espaço escolar. Segundo esse autor, se nossa sociedade é plural, no contexto étnico e cultural, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente reconhecendo e respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil a feição de índios, negros, orientais, brancos e mestiços.

Os negros e os povos originários foram excluídos da sociedade muito embora tenham sido os verdadeiros construtores do Brasil. Incluí-los e inserir o debate no currículo escolar é pagar uma dívida histórica que fizemos, é devolver o direito que todos, independente de gênero, etnia, crença, classe social, devem ter. É viver em uma comunidade que compreende, reconhece e percebe o positivo nas diferenças. Promover debates, aulas sobre essa temática, é dar uma roupagem à temática Educação para os Direitos Humanos.

Destacamos ainda um último dado da pesquisa em que 21 professores dos 25, já passaram por alguma situação relacionada a preconceito racial ou de gênero em sua atuação docente. Esse resultado é representativo de uma sociedade que é marcada pelo racismo estrutural, institucional e ainda, muito presente nas escolas, o racismo recreativo. Esse é naturalizado pelos alunos como uma brincadeira a tal ponto que muitos professores não conseguem reconhecer a discriminação presente na piada ou nas brincadeiras praticadas. Infelizmente não há, na maioria das vezes, uma ação pedagógica para quem comete a ação preconceituosa, nem há o devido acolhimento à vítima. Situações como essa acabam por separar e segmentar, oprimir e subalternizar, mesmo na atualidade, aqueles que historicamente foram excluídos da sociedade.

Dessa forma, é imperioso, a princípio, o reconhecimento das identidades étnico-raciais nas origens individuais de todos nós, bem como, é necessário respeitar a pessoa com deficiência, a que é gorda, a que é homossexual, a umbandista etc; promover debates que todos os alunos se tornem conscientes e percebam todas as pessoas como sujeitos de direito e não como coitados, doentes, que precisem de caridade. É imprescindível proporcionar formação em curso aos diversos atores da escola. Para que assim, retirado o véu da ignorância através do conhecimento, os professores sensibilizados, efetivem em suas práticas pedagógicas ações que levem à reflexão e ao debate acerca da diversidade cultural, cidadania e inclusão culminando na prática de uma Educação para os Direitos Humanos.

#### **4.4 A realidade da inserção dos Direitos Humanos nas escolas pesquisadas**

Quando procuramos saber, se no planejamento de unidades, os professores inserem essa temática, apenas 4 (quatro) professores afirmam utilizar a temática em sua totalidade, enquanto que 18 (dezoito) professores incluem “eventualmente” e 3 (três) docentes nunca levam esses debates para suas aulas. Esse resultado nos chama atenção e nos levantam duas hipóteses: os docentes que não debatem sobre o tema têm a possibilidade de serem os mesmos que afirmam que nunca passaram pela situação de preconceito racial ou de gênero, o que pode de fato não ocorrer, como também não acontece por falta de formação específica na área; esses profissionais não se sentem seguros para dar a atenção devida à temática Direitos Humanos em sala de aula.

Ainda sobre a inclusão do tema no planejamento, temos um relato de uma professora entrevistada:

Sempre que vou fazer o planejamento das aulas do bimestre coloco alguma coisa relacionada ao tema de Direitos Humanos. Mesmo quando vou trabalhar História Antiga sempre parto de um tema atual dos Direitos Humanos para chegar até o passado. Gosto de dar aula de Sociologia porque sempre abre mais esse leque para discussão. Então insiro essas temáticas sim, dentro das minhas aulas. Na Sociologia principalmente no terceiro ano, trabalho muito os direitos voltados para a questão de gênero, “né?!” Também a questão do movimento negro, insiro essas temáticas dentro das aulas de história. Em todas as séries dá para inserir, por exemplo quando vou falar sobre a mulher no Islã, acabamos lançando uma discussão também sobre o papel e os direitos das mulheres, seja na cultura Islã como na cultura ocidental. Ou quando vou dar aula nos terceiros anos com História no século XX. Então todo bimestre dá para separar uma aula e fazer esse *link* com os Direitos Humanos. (PROFESSORA C, MARÇO, 2021)

Em relação à avaliação da discussão sobre os Direitos Humanos, 54%, o que equivale a 13 (treze) docentes, avaliaram como “insatisfatório” esse debate nas escolas que

trabalham, 44%, que são 11(onze) profissionais, consideram satisfatório e 4%, ou seja, 1 (um) professor, considera muito satisfatório o referido debate. Esses dados nos mostram que de certa forma os alunos têm acesso aos diversos temas que englobam a temática, contudo os próprios professores entrevistados consideram que essa temática poderia ser mais explorada por toda a escola.

Nesse contexto é oportuno salientar a fala de um professor entrevistado. Segundo ele:

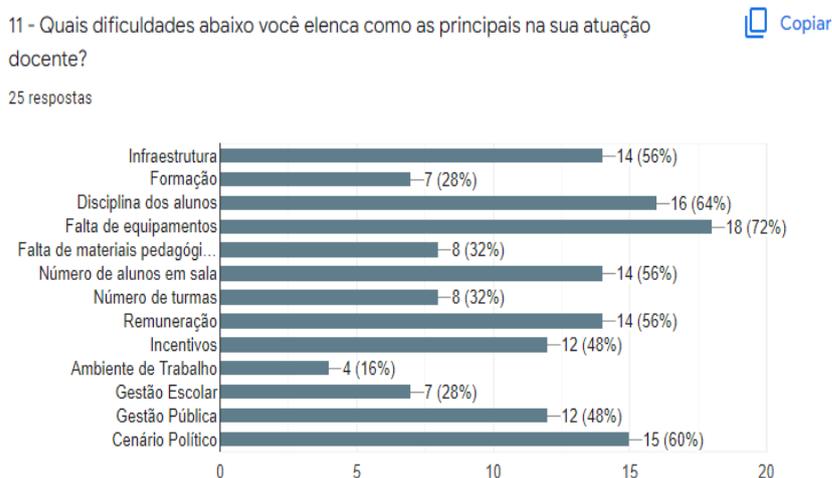
Esse último período em que a Nação vem passando com a ascensão da extrema direita ao poder, limitações e tolhimentos às ideias e opiniões. Vivemos nos anos de 2018 a 2021 momentos difíceis dentro da escola, mas acredito que tenha sido em todo país. Um reflexo dessa ascensão da direita no país levou a um certo caos dentro da escola, em particular para a Área de Humanas, cujo conteúdo das nossas disciplinas, Sociologia em particular, como também Filosofia e História, em que precisamos tocar nessas temáticas que envolvem uma questão de opinião que se chocava com a mentalidade que estava em crescimento; o que podemos chamar de bolsonarismo, a estupidez desse pensamento bolsonarista em relação à ciência, as tentativas de tolher as liberdades de expressão, criaram uma certa insegurança, que vou chamar de “insegurança pedagógica” na sala de aula. Que insegurança é essa? Nós professores estávamos inseguros em fazer uma aula em que nós pudéssemos explanar com tranquilidade nossa opinião, mas também as teorias, também o que é visto e aceito como ciência, as opiniões da ciência porque éramos questionados. Mas de lá para cá estamos conseguindo mudar a situação. Fazendo o quê? Exatamente travando de uma forma bem clara, bem harmoniosa o debate em sala, onde essas temáticas que envolvem os dias atuais são colocadas e discutidas a partir do respeito de todas as opiniões, e isso não significa dizer que não há um choque de opiniões, do ponto de vista da divergência das opiniões. Nós achamos que a divergência de opiniões em sala de aula é o melhor aprendizado. Por que o melhor aprendizado? Porque se você tiver a paciência e o respeito de ouvir a divergência, então nós estamos vivendo um momento de aprendizagem da vivência democrática. A vivência democrática me parece, é o pré-requisito para qualquer sociedade viver seus Direitos Humanos, sem vivência democrática não há Direitos Humanos. (PROFESSOR B, março, 2021)

A fala desse professor é muito significativa porque nos responde que a escola tem possibilitado o debate sobre essa temática, como também tem dado abertura para que todas as pessoas, sejam elas com pensamento de direita ou de esquerda, tenham direito à fala, tenham direito à voz, a serem ouvidas. E a escola tem ainda um dever a mais, ouvir e acolher a todos e todas, como também esclarecer quanto aos pensamentos equivocados que permeiam nossas opiniões pessoais, mesmo sabendo que em algumas situações, mudar de opinião não é uma opção e que o papel do professor e da escola não é o de convencimento.

Ainda sobre o cenário político, estes últimos tempos não foram fáceis para os professores que estavam e estão em sala de aula. Tendo em vista o crescimento do bolsonarismo, os alunos adeptos a esse movimento, boa parte, alunos evangélicos, estavam em sala sempre atentos na fala dos professores para censurar, questioná-los e até perseguir. Um professor teve que ser transferido da escola por conta de um debate político. Foi elencado pelos professores no gráfico a seguir as principais dificuldades na atuação docente. 60% dos

professores reconheceram o cenário político como um empecilho na sua prática, este cenário dificultou a prática dos professores de modo geral, mas sobretudo na vivência dos Direitos Humanos.

Gráfico 1 – Dificuldades na atuação do professor.



Fonte: Elaborado pela autora.

Como dito anteriormente, de acordo com alguns professores, os alunos recebem muito bem os temas relacionados aos Direitos Humanos, há um conhecimento prévio do que sejam esses direitos, do que seja a diversidade e as diferenças que permeiam o ambiente escolar, e sobretudo, a sala de aula. O necessário é sair do senso comum e mostrar que ele foi uma construção ao longo do tempo e que esse conhecimento tem uma conexão com a vida prática, já que são eles que trazem essas diferenças e têm a necessidade de que o debate aconteça, de que sejam aceitos, respeitados e sobretudo, que sejam vistos como sujeitos de direito.

Por outro lado, em relação a receptividade dos alunos, conforme 1 (um) professor, alguns alunos acham que já sabem sobre os Direitos Humanos e não dão a importância devida aos temas a eles relacionados. A mídia, sobretudo os telejornais com um cunho sensacionalista, faz com que eles absorvam o tema no senso comum, como se não houvesse a necessidade da compreensão e aprofundamento. Assim, os alunos não se percebem como aqueles que não têm a garantia de muitos desses direitos, posto que, conforme um professor, aos alunos falta o básico para sua sobrevivência:

A maioria dos alunos que estão na rede pública, são pessoas carentes. Então o que falta do ponto de vista dos Direitos Humanos para essas pessoas é praticamente tudo do ponto de vista de uma vida cidadã. Sobre se ter direito a vida e fazer pelo menos três refeições, ter onde morar, ter um espaço para participar da aula *online*, sem que seja em um compartimento com 10 ou 15 pessoas circulando. A carência que vejo nos

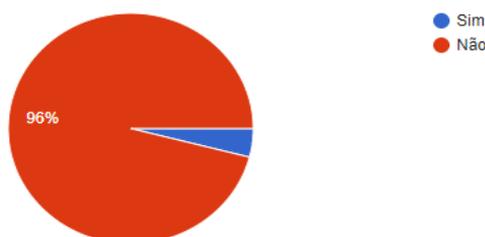
alunos do ponto de vista dos Direitos Humanos, diz respeito a essas questões estruturais, a falta pura e simples do dinheiro, das condições materiais. (PROFESSOR B, MARÇO, 2021)

Por isso, é de suma importância que os temas relacionados a temática Direitos Humanos continuem e se fortaleçam dentro da escola. Contudo, conforme os professores que debatem esses assuntos, os fazem por sensibilidade individual, pela necessidade do debate do que mesmo por tentar responder a uma demanda que está nas leis. Já que 96% dos professores não receberam nenhum material de orientação metodológica para abordar e trabalhar didaticamente os temas e questões referentes aos direitos humanos, como nos mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 7 – Material de orientação metodológica

25 - Você já recebeu algum material de orientação metodológica para abordar e trabalhar didaticamente os temas e questões referentes aos direitos humanos? Se sim, responder questões 25.1 e 25.2.

25 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo dois professores entrevistados, sua formação acadêmica não teve de forma direta uma disciplina com abordagem sobre Direitos Humanos, e, sobretudo, na escola. Já dos professores que responderam ao questionário, 84% dizem que sua formação universitária abordou questões sobre essa temática, sendo que em sua maioria essa abordagem se dava em tema transversal nas disciplinas. Ou seja, o conhecimento adquirido, mesmo na Universidade se deu de forma transversal. Da mesma forma, isso acontece nas escolas da Rede Estadual, os temas relacionados aos Direitos Humanos são apresentados aos alunos de forma transversal, sobretudo na Área de Humanas, com as disciplinas de Sociologia, Filosofia, História e Geografia.

Outro dado que o campo nos trouxe foi de que não há por 64% dos professores, o que equivale a 16 profissionais, a utilização de um material oficial que os oriente, como por exemplo, o PNEDH, a BNCC, a LDB, a Constituição Federal. Nove docentes, ou seja 36% dos entrevistados utilizam a Constituição Federal, o ECA, o Estatuto do Idoso, as Diretrizes

Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM e a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos para servir de referência e base para os professores ministrarem suas aulas.

Todavia, também tivemos o registro de um professor que relatou usar um material que veio da aproximação da Academia com a escola, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Embora com uma linguagem inacessível para que os alunos possam ler e interpretar, para os docentes os textos são um oportuno subsídio. Além disso, alguns professores utilizaram os fascículos do curso Direitos Humanos e Geração da Paz elaborado pela Fundação Demócrito Rocha em parceria com a SEDUC, a Universidade Estadual do Ceará – UECE e a Universidade Aberta do Nordeste, que aconteceu em 2013.

De acordo com os professores entrevistados, na escola, o trabalho de pesquisa acontece em seus planejamentos por área que ocorrem semanalmente ou nos planejamentos coletivos uma vez no mês. Nesses momentos os docentes acabam se ajudando entre si, porém, essa situação acaba culminando em outra questão que é o tempo limitado dos professores. Com isso, eles acabam não conseguindo estudar o quanto deveriam para promover aulas e repassar de forma legítima os conteúdos.

A Gordofobia, a LGBTfobia, a discriminação religiosa, o sexismo, a violência de gênero, sexual, urbana e doméstica, são temas citados no questionário respondido pelos docentes, com maior dificuldade de trabalhar em sala por falta de um referencial teórico, uma formação. Uma vez que, 68% dos respondentes não participou de uma formação continuada em Direitos Humanos, dos 32% que já fizeram alguma formação, apenas 1 (um) dos profissionais fez uma formação oferecida pela Secretaria da Educação do Ceará, as demais pessoas, por conta própria fizeram uma formação.

De acordo com os professores, a necessidade de se ter uma formação para os professores sobre o tema é necessário e urgente. Conforme um professor:

Os temas sobre os Direitos Humanos podem ser aprofundados e discutidos dentro da escola, vejo pela SEDUC uma falta de interesse em criar essas formações. Se poderia por exemplo, ter uma formação pelo CED, aquela plataforma de formação que muitos professores fazem. Ter um curso voltado para isso é interessante para que se aprofunde essa discussão dentro da escola e instigue os professores a trabalharem isso de forma mais intensa. (PROFESSOR A, MARÇO 2021)

Nesse sentido é oportuno salientar que a maioria dos professores reclamam que não há formação sobre os Direitos Humanos. Contudo a SEDUC segue um calendário com atividades que podem ser consideradas como formativas, relacionadas às temáticas dos Direitos Humanos, já que são momentos com palestras, debates e a orientação para que aconteça intervenção na escola. Assim, entramos em um contraponto que merece ser

esclarecido. Essas ações acontecem em um modelo que chamamos de “cascata”, em que a SEDUC oferece momentos com as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDES/SEFOR, que em suas regionais promovem momentos formativos com palestras. No caso, geralmente cada CREDE convida 1 (um) professor e as vezes, dois alunos para que esses possam ser agentes na replicação da palestra na escola. A questão que é pertinente fazermos é: Como chega esse debate na escola? Será que ele ocorre?

Candau (2003) nos alerta que para uma efetiva aplicabilidade da temática é imperioso que a formação para professor ocorra, que ela seja contínua. Candau (2003 e 2008) ainda sugere que a educação em Direitos Humanos caminha em passos lentos e, para sua efetivação, é imprescindível que os professores passem por um processo formativo, seja na sua fase inicial, seja de forma continuada, para que essa prática esteja presente no cotidiano da escola.

Assim, para se firmar, trazendo as ideias de Araújo & Groppa (2001), a educação em direitos humanos, além de necessitar de formação para professores, deve estabelecer ligação com o currículo escolar, seja ele formal, de maneira interdisciplinar ou ainda transversal.

De acordo com o PNEDH, sendo a educação em Direitos Humanos reconhecida como “um processo sistemático e multidimensional” (PNEDH, 2006, p.17), é imperioso a formação dos professores para que esses, sensibilizados e preparados, possam falar sobre essa temática, sejam agentes de mudança na escola e preparem os estudantes para o mesmo, dentro da escola e na comunidade.

Para que os Direitos Humanos não sejam uma letra morta em nossos documentos legais, é imprescindível a formação dos profissionais da Educação, para que a escola seja um espaço basilar para a promoção e efetivação desses direitos. Posto que se apresenta como um espaço que promove e trabalha de forma direta, as questões relacionadas à cidadania, à democracia, à identidade, às desigualdades sociais, às relações de poder, de gênero e sexualidade, de violência, de racismo, de intolerância religiosa, entre tantos temas relacionados aos direitos ou à violação deles.

#### **4.5 Educação em Direitos Humanos no contexto do Novo Ensino Médio**

O Novo Ensino Médio surge quando o então Presidente da República Michel Temer propõem a Medida Provisória nº 746, de 2016, aprovada e transformada na Lei nº 13.415 em fevereiro de 2017, que conforme os documentos legais, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece mudanças com um novo modelo de Ensino Médio que

umenta a carga-horária mínima de permanência na escola, expande a quantidade de escolas com tempo integral e dá mais liberdade aos estudantes de escolherem qual caminho de estudo. Permite o notório saber para os professores, ou seja, sem o diploma em Licenciatura Plena e permitiu ainda que uma parte do ensino seja ofertado na modalidade a distância.

Essa Lei que orienta os novos caminhos da educação foi imposta, e como uma imposição, ela se deu de forma autoritária, negando um dos princípios que permeiam os Direitos Humanos que é a liberdade e a democracia. Foi aprovada em um momento estratégico da elaboração da Base Nacional Comum Curricular, essa mudança que flexibiliza o currículo atende de forma direta a proposta de uma educação neoliberal defendida pelo Movimento Todos pela Educação. Essas mudanças alteram de forma significativa o modelo educacional, posto que de forma direta, somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias, fragilizando todas os demais componentes curriculares, sobretudo quando se refere a Área de Ciências Humanas, posto que o documento retira a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia e deixa a cargo dos estados a permanência ou não delas.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, é um documento com a finalidade de apresentar um currículo base, ou seja, as aprendizagens fundamentais, o que minimamente é um direito à aprendizagem para o estudante da Educação Básica brasileira. Em seu processo de construção a BNCC teve três versões. Inicialmente foi apresentada uma proposta democrática de consulta pública para ouvir toda a sociedade civil com interesse no assunto, em 2017 foi concluída a última versão do documento e encaminhada para aprovação no Conselho Nacional de Educação, responsável por fazer audiências públicas para, mais uma vez, ouvir os cidadãos e instituições educativas quanto às mudanças previstas no documento. Ainda no ano de 2017, foi aprovada pelo Conselho Nacional da Educação - CNE a BNCC do Ensino Fundamental.

Salientamos ainda que na última e atual versão da BNCC de 2017 temos um novo personagem nessa trama. As duas versões anteriores, tínhamos na estrutura da BNCC o termo “objetivos de aprendizagem”, e as competências e habilidades tiveram registro nessa última versão, devendo cada estado elaborar seu Documento Curricular seguindo essa estrutura.

No Brasil, as competências e habilidades passaram a fazer parte do sistema educacional com a primeira aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que tem o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos da Educação Básica, além de servir de acesso às principais universidades do país. O fato é que com a utilização de competências e habilidades, favorecemos as políticas neoliberais que têm o interesse de formar trabalhadores eficientes e criativos para o mercado de trabalho, não há, portanto, valorização das ciências, e

sim, os saberes úteis para o labor, fugindo da proposta dos Documentos Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM, de formação integral dos estudantes.

O ano de 2018, todos os estados brasileiros tiveram que aceitar de forma impositiva, as mudanças previstas pelo Novo Ensino Médio, e, a partir daí, elaborar seu Documento Curricular. Entre tantas polêmicas, questionamentos, incompreensões, o Ceará constituiu uma comissão para compor o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC, esse documento é orientador para a criação do currículo nas escolas, nasce com a responsabilidade de proporcionar aos estudantes da Rede Básica da Educação cearense as aprendizagens necessárias para um educação integral, abrangendo saberes cognitivos, formação cidadã embasada nos Direitos Humanos, preparação para a faculdade, bem como, para o mundo do trabalho.

O DCRC deverá ser a base para que escolas públicas e privadas elaborem seu currículo. O documento do Ceará tenta corrigir algumas questões relacionadas ao componente de Ciências Humanas. Embora o DCRC siga as orientações de organização da Base Nacional por competências e habilidades, há a criação de competências gerais e específicas e de objetos de conhecimento e objetos específicos, relacionando-os com as competências e habilidades. Para sua construção, a Secretaria da Educação dialogou com professores universitários, técnicos educacionais, professores da Rede Básica Estadual, teve, portanto, a sensibilidade de compor a comissão de elaboração também com professores que atualmente estão em sala de aula e conhecem a realidade dos jovens que estão na escola, tornando o processo no Ceará democrático.

É oportuno enfatizar que a Rede Pública de Educação do Ceará conta com três modalidades de ensino, tendo escolas regulares com tempo parcial, escolas integrais e profissionalizantes com demandas e realidades bem distintas uma da outra. Dentre as três modalidades de ensino, as escolas integrais já foram organizadas desde a implementação inicial num formato que se identifica com o Novo Ensino Médio. As escolas profissionalizantes passaram por mudanças, mas não foi tanto dado ao formato dos alunos ficarem os dois turnos na escola.

Todavia, as escolas regulares de tempo parcial passaram por muitas transformações. Além das disciplinas da Formação Geral Básica, composta por quatro áreas de conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, os estudantes passaram a ter os Itinerários Formativos com aulas voltadas para a Formação Profissional e Técnica, com aulas de Projeto de Vida, Eletivas e Trilhas de Aprendizagem. As trilhas de aprendizagens ainda não foram efetivadas este ano que é o primeiro ano de implementação do Novo Ensino Médio. As

aulas de Projeto de Vida foram articuladas nas aulas do Projeto Diretor de Turma e as Eletivas são unidades curriculares de livre escolha dos estudantes, ofertadas em cada área de conhecimento, com duração de um semestre cada. Em relação a possibilidade de escolher quais eletivas fazer, nas escolas de tempo parcial esbarra-se na questão da estrutura e infraestrutura. Por conta desse contexto, e a pesquisa nos mostrou que todas as escolas pesquisadas passam por problemas estruturais, o aluno fará a eletiva que a escola conseguir ofertar.

Seguindo as orientações da BNCC, o DCRC também utiliza os princípios que servem como base para a construção do currículo de cada escola segundo a Constituição Federal de 1988 e a LDB é o respeito aos Direitos Humanos como direito universal.

De acordo com a Resolução nº1, de 30 de maio de 2012, os Direitos Humanos podem ser compreendidos como um conjunto de direitos internacionalmente reconhecidos e ligados aos Estados Democráticos de Direito por meio dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, objetivando garantir a igualdade, a equidade e a dignidade humana. Os princípios que compreendem os Direitos Humanos são diversidade, singularidade, pluralidade, solidariedade, fraternidade, dignidade, coletividade, igualdade, equidade, liberdade e autonomia. Eles devem estar presentes no planejamento pedagógico, visando sua implementação e manutenção de maneira universal.

O respeito aos Direitos Humanos deve ser desenvolvido de forma transversal, ao longo da Educação Básica. Portanto, é importante garantir que eles estejam presentes no currículo no que se refere à preparação das pessoas para a construção de vivências cidadãs, sendo a escola um espaço para práticas sociais e culturais que corroboram e difundem esses direitos universais. (CEARA, 2019, p. 90)

Dessa forma, a Educação em Direitos Humanos deve ser trabalhada em todas as séries escolares, como nos disse um professor entrevistado: “da meninada, aos adolescentes e adultos na faculdade”, precisamos conhecer e exercitar as políticas que assegurem esses direitos. Promover em sala de aula reflexões e debates dos temas que despertem empatia e possibilitem mudança no cotidiano desses jovens.

Ao analisar o DCRC, os temas que envolvem os Direitos Humanos, estão presentes no documento como um princípio que deve nortear todo o currículo das escolas. Deve ainda fazer parte do currículo de forma transversal em todas as áreas de conhecimento, sendo citado no DCRC de forma direta em algumas competências e habilidades de Linguagens e suas Tecnologias, mas sobretudo em boa parte das Competências, Habilidades e nos Objetos de Conhecimento e Objetos Específicos das quatro disciplinas de Área de Humanas, sobretudo nas disciplinas de Sociologia e Filosofia.

Conforme os documentos legais do Novo Ensino Médio, a área de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas “perdeu” a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia em todas as séries do Ensino Médio na BNCC. Ou seja,

nacionalmente, o debate sobre os Direitos Humanos na escola sofreu de forma considerável. Em decisão política permanece no Estado do Ceará, a grande questão é que essa postura pode ser mudada a depender da proposta de governo que também pode ser alterada a cada quatro anos, deixando as disciplinas num lugar vulnerável, ao gosto dos governantes. É oportuno salientar que todos os professores entrevistados relataram que, embora em todas as disciplinas da Área de Ciências Humanas, as temáticas que envolvem a Educação em Direitos Humanos podem ser trabalhadas, é nas aulas de Sociologia e Filosofia que os professores exploram esses conteúdos.

Salientamos que a muito tempo buscávamos uma mudança no formato do Ensino Médio, contudo a maneira autoritária como aconteceu, favorecendo de forma direta o mercado criou rejeição em todos os profissionais da educação ao reduzir as disciplinas e permitir conteúdos direcionados ao mercado de trabalho, assim como flexibilizou muito a área, aceitando pessoas sem formação para dar aula. Enquanto profissionais da educação nos questionamos se esses jovens passarão por uma formação integral e se a escola de fato contribuirá para uma formação voltada para o mercado de trabalho e sobretudo para uma educação voltada para os Direitos Humanos, com pessoas conscientes de seus direitos e deveres na sociedade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que é na escola que se pode promover o debate em torno de temas relacionados aos Direitos Humanos, violência, juventudes, desigualdades e diferenças, posto que a escola tem um conjunto de disciplinas que deve contribuir para o esclarecimento acerca das razões que fomentam a criação de uma sociedade violenta, desigual, preconceituosa e excludente.

O estabelecimento de ensino tem funções sociais significativas para todas as pessoas envolvidas. É um espaço de desenvolvimento, de aprendizagem, de encontros e desencontros, de conflitos, onde percebemos a diversidade de saberes, de conhecimentos e vivências. Por ser multicultural, de várias faces, cores e tribos, deve agregar e acolher todos os segmentos da sociedade. Faz parte da travessia dos alunos, considerando significativos os aspectos culturais e históricos, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, afetivo, que se dá por meio da vivência do que é diverso e plural.

Também é a escola um ambiente de inclusão e acolhimento para as juventudes, que a têm como uma referência de lugar seguro, onde se podem desenvolver as sociabilidades. A escola surge como uma instituição de fundamental importância para a sociedade. Tanto para os indivíduos e a família, quanto para a organização social da comunidade. Contudo, ela é afetada pelas adversidades do meio em que está inserida, assim como, desenvolve sua dinâmica peculiar, recebendo influências das questões sociais, políticas, econômicas e culturais que se gestam nas sociedades.

Ademais tem sido um local que o preconceito e a discriminação acontecem. Partindo dessa percepção, ainda assim, é na escola, que se pode promover o debate em torno dessa temática, posto que essa reflexão contribui para o esclarecimento acerca das razões que fomentam a criação de uma sociedade violenta, desigual, preconceituosa e excludente, bem como, sensibiliza e motiva a mudança consciente da percepção dos professores e estudantes sobre o mundo em que vive, por meio da reflexão dos temas trabalhados na disciplina.

Uma vez que a Educação em Direitos Humanos “busca contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos Direitos Humanos e de reparação das violações” (BRASIL, 2006, p. 26), refletindo em todas as responsabilidades que acabam “esbarrando” na escola, levanto uma reflexão em relação ao preparo dessas instituições para atender essa demanda. O núcleo gestor, as professoras e professores e demais funcionários da escola, de acordo com a pesquisa, não recebem nenhuma formação da Secretaria da Educação para, por exemplo, receber jovens em conflito com a lei nas escolas.

É possível afirmar, baseada nesse estudo e em nossas vivências pessoais que tanto os estudantes como alguns professores ainda não compreenderam nem reconheceram que os Direitos Humanos na concepção da modernidade têm muitas dimensões, e elas todas perpassam pelo respeito à alteridade. São muitas violações e boa parte dos jovens estudantes envolvidos com crimes são os jovens pobres e negros da favela, uma população marginalizada pelo Estado e pelo sistema, que são violentados pela estrutura social na qual vivem e acabam sendo os mais vulneráveis da sociedade. Aqueles que sentem o peso ou a consequência da desigualdade social, da violação dos direitos humanos no cotidiano, mas por vezes não têm consciência, enquanto cidadãos, dos seus direitos, ou, conhecendo-os, percebe-os longe da sua efetivação em seu contexto de vida.

Por isso, ressaltamos a importância da difusão desse debate na escola, situando docentes e discentes, e outros indivíduos que transitam pelo ambiente escolar, se percebam como sujeitos de direitos e deveres, sendo que o principal dever de cada um começa com a mobilização para o aprendizado e vivência de valores humanitários que contribuam para a construção de uma nova sociedade, pautada no respeito à vida e na dignidade humana.

Os professores têm o mesmo discurso quanto à necessidade do debate sobre essa temática na escola, contudo o Estado no caso, o Ministério da Educação e a Secretária da Educação pouco se esforçam para efetivar práticas que dizem respeito aos vários temas que englobam a temática Direitos Humanos. Vimos de forma clara, nas respostas dos docentes pesquisados a dificuldade em trabalhar temas situados no contexto das diferenças (gênero, religião, vários tipos de violência, gordofobia, etc.).

No entanto, a escola é um espaço plural, constituído pela diversidade de cada ser humano que ali se movimenta, havendo a necessidade de se ter um novo olhar para as diferenças, que devem ser reconhecidas e valorizadas, constituindo-se como uma riqueza para o grupo de indivíduos que frequenta a escola (CANDAUI, 2012). A riqueza de cada grupo reside nas diferenças dos seus componentes.

Dessa forma, é oportuno, portanto, a formação continuada de professores para que diariamente a reflexão sobre as palavras e ações preconceituosas que ocorrem na escola sejam reflexionadas e assim aja mudança. De maneira que, aos poucos, novos paradigmas e novas posturas se construam e uma escola pública democrática, participativa e justa seja delineada. A escola é a instituição que pode colaborar mais efetivamente na construção de uma sociedade mais humanizada, que vivencia o diálogo e o reconhecimento do outro como importante para a sociedade.

É imprescindível mudarmos nossa mentalidade, de maneira a manifestarmos posturas e comportamentos, na qual os indivíduos reflitam e reconheçam as diferenças, bem como, no chão da escola, proporcionar formação em curso aos diversos atores desse processo. Para que assim, sensibilizados, efetivemos em suas práticas ações que levem à reflexão e ao debate acerca da diversidade cultural, cidadania, inclusão e direitos.

Após análise da pesquisa podemos concluir que a falta de formação, bem como, a falta de materiais metodológicos foram empecilhos elencados pelos professores para inserção do assunto e sobretudo aplicabilidade dele na sala de aula. A formação continuada seria uma solução para dar subsídios teóricos e até práticos de uma Educação para os Direitos Humanos, como também auxiliar no despertar da empatia quando tratarmos de qualquer tipo de violação ou preconceito.

Faz-se necessário termos aulas mais lúdicas, com metodologias ativas, em que os discentes sejam partícipes direto da “produção” do conhecimento. Ao fazer isso, estamos abrindo caminhos para uma ressignificação da escola. Enfatizamos que esse movimento não deve ser solitário do professor, é imprescindível que a escola e a Secretaria de Educação deem subsídios no que diz respeito aos recursos necessários para aulas com metodologias diferenciadas, bem como, promova formação em serviço e continuada aos professores, já que a universidade deixa a desejar nesse quesito.

Reforçamos que a aplicabilidade de temáticas relacionadas com os Direitos Humanos colabora para a construção do conhecimento, do pensamento crítico, como também pode estimular a autonomia, o respeito à diversidade, à desalienação quanto aos direitos enquanto cidadãos, seja na escola ou fora dela. Acreditamos que as reflexões geradas através das aulas podem ser levadas do ambiente escolar para as casas dos alunos, professores e demais funcionários da instituição de ensino, assim como para as comunidades onde vivem.

Enfatizamos ainda que a escola é um desafio diário, mesmo em um ambiente de muitas adversidades as aulas devem ser preparadas com planejamento e muito cuidado. Dado que a transmissão do conhecimento, além de um campo favorável, demanda tempo para ser incorporada, no mais, na realidade das escolas públicas, muitos jovens são referência significativa de escolarização na família.

A Educação em Direitos Humanos possibilita aos estudantes uma compreensão maior de quem são perante à sociedade, de como se reconhecerem e de se manifestarem nela. Proporciona também recursos para uma análise do meio em que vivem e, sobretudo, possibilita condições para que os estudantes desenvolvam o olhar diferente diante da diversidade que vivenciam. Esse debate propicia aos jovens conhecer e respeitar várias culturas, formas

diferentes de viver em sociedades, promovendo debates sobre a questão indígena, sobre as relações raciais, preconceito, discriminação, sobre gênero e sexualidade, juventudes e as tribos urbanas, os padrões culturais, por exemplo. Em uma sociedade tão complexa, com uma diversidade enorme como a nossa, a Educação em Direitos Humanos é imprescindível para o debate sobre os processos de interação entre o “eu” e a relação com o “outro” de forma geral.

A vivência dos Direitos Humanos em nossa sociedade faz parte de um processo longo de constante reconstrução, idas e vindas num percurso cheio de empecilhos e pedras, contudo, vimos muitos professores e escolas que foram e vão à luta e buscam sempre levar para suas aulas, além de leis e conteúdo, um conhecimento para vida, para a emancipação e o respeito à diversidade que existe na escola e na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: Múltiplas Vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

AIRES, R.; SOBREIRA JUNIOR, O.V.; LIMA, V. C. P.; BESSA, R.R.S.; CAVALCANTE, F.H.B. **Formação de Professores em História e Cultura Afro e Índigena Cearense: Caminhos para Implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em Fortaleza-Ceará**. In III Congresso Nacional de Educação (CONEDU), Natal2016 (no Prelo).

ANJOS, Gabriele dos. **Homossexualidade, direitos humanos e cidadania**. Sociologias, n. 7, p. 222-252, 2002.

ARENDTH, Hannah. **Sobre a Revolução**. Apresentação Jonathan Schell e trad. de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo; revisão técnica Adriano Correia. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. **As origens do totalitarismo - Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro, 1979. Disponível em [http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh\\_arendt\\_origens\\_totalitarismo.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_arendt_origens_totalitarismo.pdf). Acesso em 16/05/2022.

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2019. **Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

BALDI, César Augusto. **Para uma sociologia das ausências da descolonização dos direitos humanos: notas iniciais sobre os aportes afros**. *Hendu–Revista Latino-Americana de Direitos Humanos*, v. 6, n. 1, p. 47-68, 2015.

BENEVIDES, Maria V. **Direitos Humanos: desafios para o século XXI**, in SILVEIRA, Rosa M. G., et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 335-350.

BOURDIEU, PIERRE. **O Poder Simbólico. In: Capítulo I: Sobre o Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A. 1989, p. 7-15.

\_\_\_\_\_. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos**, São Paulo, 18/02/2000. Disponível em [www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm](http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm). Acesso em 10/07/2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Rideel, 2007.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 591. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Promulgação em 6 de Julho de 1992.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 592. **Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos**. Promulgação em de 6 de julho de 1992.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 de maio 2012. Seção 1, p. 48.

\_\_\_\_\_. **Portaria 98 de 9 de julho de 2003. Institui a Política Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SDH/PR. 2013. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/12a-conferencia-nacional-de-direitos-humanos/educacao-em-direitos-humanos/portaria-no-98-de-9-de-julho-de-2003>. Acesso em 17/06/2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639\ 2003**. Estabelece a obrigatoriedade no currículo escolar do ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF, Senado, 2003.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/ CP nº 01, de 17 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, Diário Oficial da União. Brasília, DF, Senado 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.645\ 2008. Estabelece as Diretrizes para o ensino obrigatório da História e cultura Afro e indígena brasileira**. Brasília, DF, Senado, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. São Paulo: Editora Campus, 2004.

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](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf) . Acesso em 31/05/2012.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

\_\_\_\_\_. Vera M. F. **Educação em Direitos Humanos: desafios atuais**. in SILVEIRA, Rosa M. G., et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412.

\_\_\_\_\_. **Educação, Direitos Humanos, Currículo e estratégias pedagógicas**, in **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**, Bittar, Eduardo C. B. (Coord), São Paulo, Quartier Latin, 2008.

\_\_\_\_\_. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012a.

\_\_\_\_\_. **Educação em Direitos Humanos e formação de educadores,** in **Educação,** Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CANDAU, Vera M.; SACAVINO, Suzana (Org.). **Educar em Direitos Humanos: construir democracia.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Violência, direitos e cidadania: relações paradoxais.** Ciência e Cultura, v. 54, n. 1, p. 44-46, 2002.

CARNEIRO. A, S e OLIVEIRA. B, N. **A Educação em Direitos Humanos e a Contribuição do Ensino de Sociologia para a Ação Emancipatória.** Revista Perspectiva Sociológica, n.º 20, 2º sem. 2017, pp. 66-77.

CEARÁ. SEDUC. **Educação Profissional – apresentação.** Disponível em: [https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12&Itemid=128](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=128) . Acesso em: 27/05/2020a.

\_\_\_\_\_. SEDUC. **Educação Profissional – Criação das EEEPs.** Disponível em: [https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3&Itemid=103](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103) . Acesso em: 27/05/2020b.

\_\_\_\_\_. SEDUC. **Projeto Político Pedagógico – Ensino Médio em Tempo Integral.** Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/01/01/escolas-regulares-em-tempo-integral-na-rede-estadual-de-ensino/>. Acesso em 27/05/2020.

\_\_\_\_\_. **Documento Curricular Referencial do Ceará.** Ciências Humanas e Aplicadas. 2019.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** São Paulo: Saraiva, 2003.

DA FONSECA GUIMARÃES, Elisabeth. **A construção histórico-sociológica dos direitos humanos.** 2010.

DAYRELL. J. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

\_\_\_\_\_. **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG / Juarez Dayrell (organizador).** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

\_\_\_\_\_. **A escola como espaço sócio-cultural.** In: Dayrell, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. **O jovem como sujeito social.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo, 2003.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> . Acesso em: 11 de outubro 2019

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 10ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1975.

\_\_\_\_\_. **A educação Moral**, Traduzido por Raquel Weis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

EYNG, Ana Maria; GIRELLI, Eliane; PACIEVITCH, Thais. **Violências nas escolas: mediação de conflitos e o clima escolar**. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3340\\_1577.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3340_1577.pdf). Acesso em: 04/04/2018.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. *Et al.* In: **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. pp. 487-503

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. **Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea**. Cadernos CEDES, v. 30, n. 81, p. 233-249, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ano Internacional da Paz**. O Correio da UNESCO, 1986.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, N. L. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. Modos fazer: Caderno de atividades, saberes e fazeres**. MEC - Ministério da Educação, 2010, p. 19 a 26.

HOBSBAWN, E. **A era das Revoluções**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HINKELAMMERT, **Mercado versus Direitos Humanos**. São Paulo: Paulus, 2014.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese): uma nova escola para a Juventude Brasileira (escolas de ensino médio em tempo integral)**. 2008. Disponível em: [https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/tese/manual\\_modelo\\_gestao.pdf](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/tese/manual_modelo_gestao.pdf) Acesso em: 27/05/2020.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt**. Estudos avançados, v. 11, n. 30, p. 55-65, 1997.

LAHIRE, Bernard. **Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de sociologia?** In: Revista de Ciências Sociais. n.1 – Fortaleza, UFC, 2014.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUHMANN, Niklas. **O paradoxo dos direitos humanos e três formas de seu desdobramento**. THEMIS: Revista da Esmec, v. 3, n. 1, p. 153-161, 2016.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3ª edição. Porto Alegre. Artmed, 2004.

MILLS, Wright G. **A promessa. A imaginação sociológica**. 2a ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, Nilmário. **Por que Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. **Desafio para a pesquisa no campo das Ciências Humanas em tempos de pandemia da Covid-19**. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/211/221>. Acesso em 31/05/2022.

ONU. **A Década das Nações Unidas para Educação em Matéria dos Direitos Humanos, 1995- 2004**. Lições para a Vida. N. 1. Edição Portuguesa. 1999.

\_\_\_\_\_. **Programa Mundial de Educação em Direito Humanos: Segunda fase**. Brasília: 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>. Acesso em: 17/06/2020.

\_\_\_\_\_. **Programa Mundial de Educação em Direito Humanos: Terceira fase**. Brasília: 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232922POR.pdf>. Acesso em: 17/06/2020.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; POPPOVIC, Malak El-Chichini; KAHN, Túlio. **Pobreza, violência e direitos humanos**. Novos Estudos CEBRAP, v. 39, p. 189-208, 1994.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 7ª. Edição. São Paulo: Saraiva. 2006.

REIS, Rossana Rocha. **Os direitos humanos e a política internacional**. Revista de Sociologia e Política, n. 27, p. 33-42, 2006.

ROVIELLO, Anne-Marie. **Senso comum e modernidade em Hannah Arendt**. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Pensamento e Filosofia, n° 22, s.d. p.23, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. Lua Nova: revista de cultura e política, n. 39, p. 105-124, 1997.

SANTOS, José Vicente T. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias.** In: Educação e Pesquisa. v.27. n.1. São Paulo. Jan./jun. 2001.

SZPELETA, Justa & ROCKWELL. **Pesquisa participante.** SP: Ed. Cortez, 1986.

TAVARES, C. **Educar em Direitos Humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar.** In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. DIAS, Adelaide Alves.

TAYLOR, S.J.; BODGAN, R. **Introdução ao método qualitativo de investigação.** Barcelona: Piadós, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo:Cortez,1985.

TRINDADE, J.D. de L. **História Social dos direitos humanos.** São Paulo: Fundação Peirópolis, 2002

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo.** São Paulo: Atlas, 1992.

## ANEXO A

Perguntas Respostas 25 Configurações

## Pesquisa - Educação e Direitos Humanos: Uma Análise das Escolas de Ensino Médio Regular de Fortaleza

Prezado/a Professor/a, sou Viviana Cavalcante, professora de Sociologia da Rede Estadual, faço Mestrado Profissional no Ensino de Sociologia na Universidade Federal do Ceará.

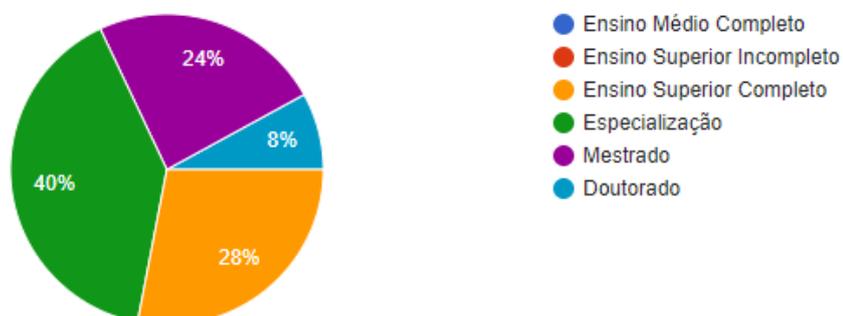
Estou pesquisando sobre a Educação e os Direitos Humanos. O projeto tem o objetivo de analisar como as Escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Fortaleza abordam questões relacionadas aos Direitos Humanos.

Para dar continuidade à pesquisa, solicito, cordialmente, que os/as professores/as da Área de Ciências Humanas respondam este questionário do [GoogleForms](#), para que obtenha elementos e informações que darão suporte ao trabalho.

Sou grata pela valorosa contribuição.

### 1 - Grau de Instrução

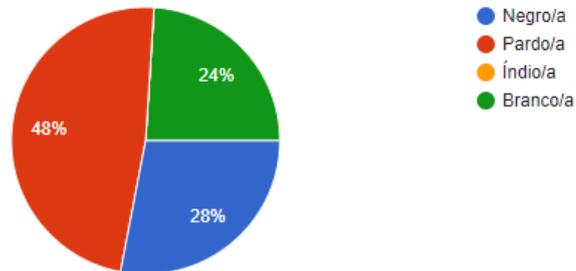
25 respostas





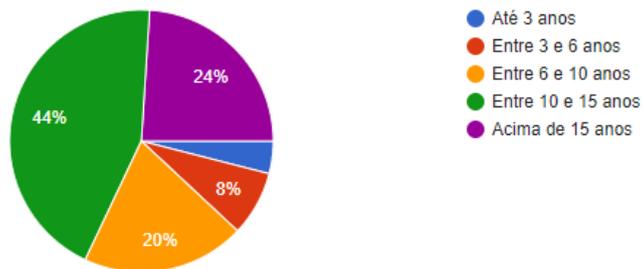
## 5 - Cor/etnia/raça

25 respostas

 Copiar

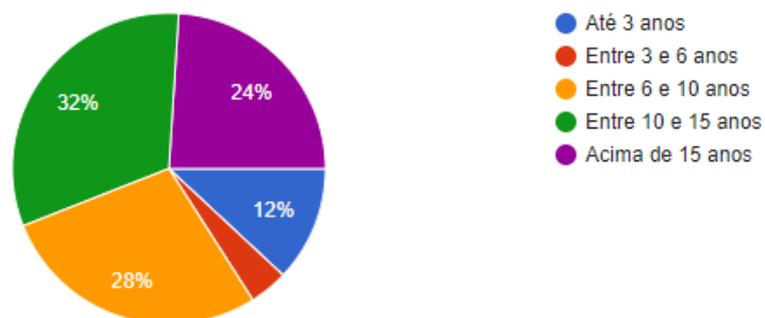
## 6 - Tempo de atuação como professor/a?

25 respostas

 Copiar

## 7 - Tempo que leciona no Ensino Médio?

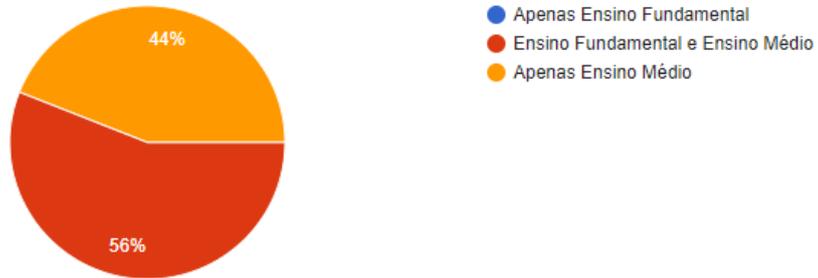
25 respostas



## 8 - Séries que ensina?

 Copiar

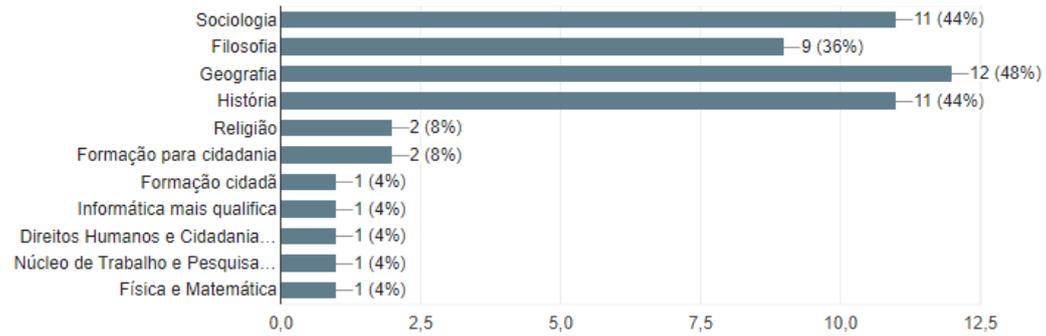
25 respostas



## 9 - Quais disciplinas leciona? (Nesta questão você pode marcar as opções que dizem respeito a sua atual lotação)

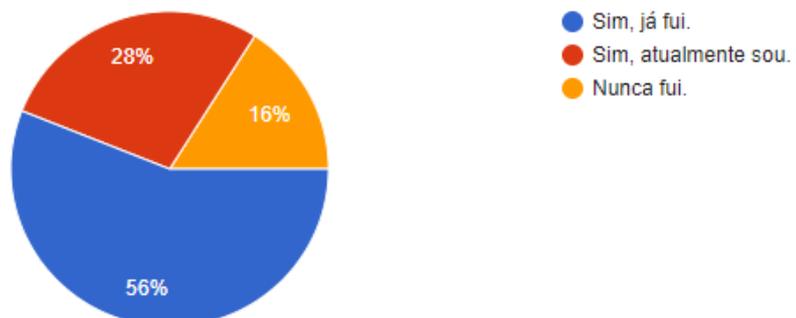
 Copiar

25 respostas



## 10 - Você é ou já foi professor/a diretor/a de turma?

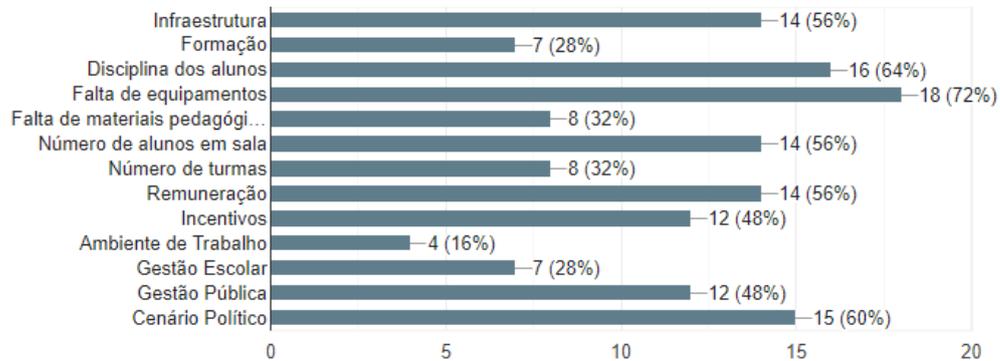
25 respostas



11 - Quais dificuldades abaixo você elenca como as principais na sua atuação docente?

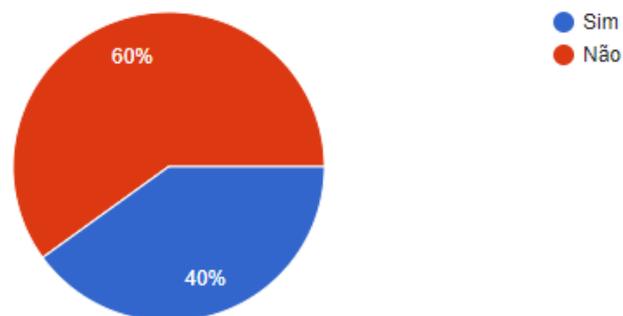
[Copiar](#)

25 respostas



12 - Existem projetos extracurriculares funcionando na escola?

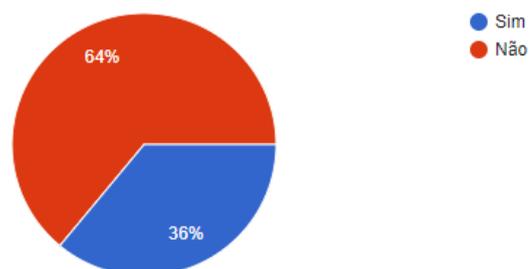
25 respostas



13 - Algum dos projetos em andamento trabalha questões relacionadas aos direitos humanos?  
Se Sim, responder questão 13.1.

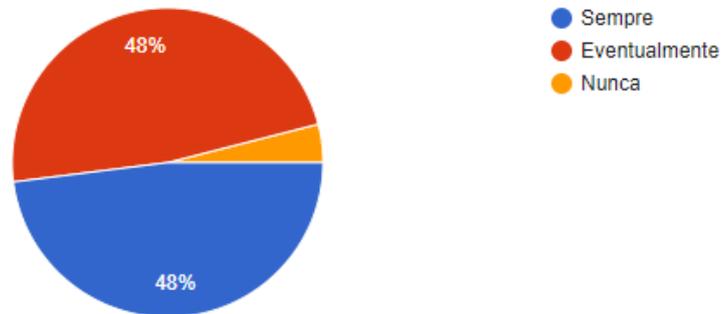
[Copiar](#)

25 respostas



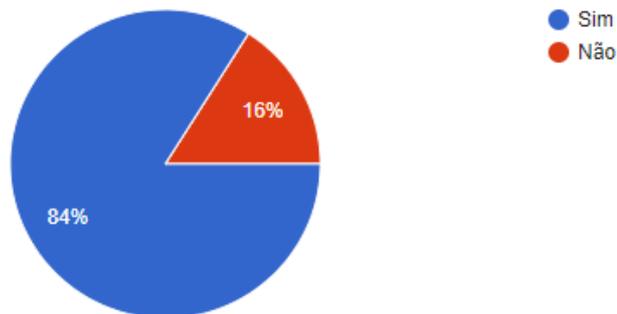
#### 14 - Na sala de aula você trabalha questões relacionadas aos direitos humanos?

25 respostas



#### 15 - A sua formação universitária abordou questões relacionadas aos direitos humanos? Se Sim, questão responder 15.1.

25 respostas



#### 15.1. Como foi essa abordagem?

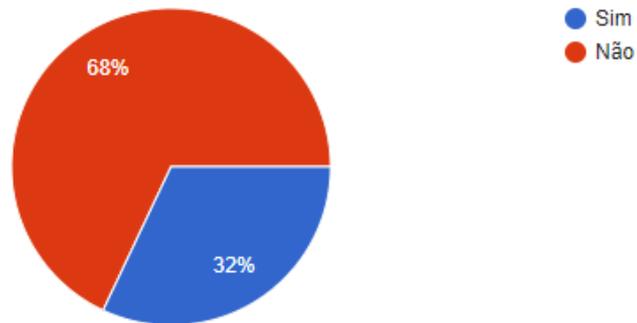
22 respostas

[Copiar](#)



16 - Você já participou de alguma formação continuada em Direitos Humanos? Se sim, responder 16.1.

25 respostas



16.1. Qual?

8 respostas

Fui tutora de um curso Ead para formação de professores em Direitos Humanos e para ser tutora desse curso, fiz uma formação antes

Curso EAD s  
Sobre a prevenção ao uso de drogas.

Curso Escola de democracia e Cidadania: diversidade, direitos humanos e cultura de paz. Oferecido pelo CDVHS

Universidade aberta

CED/ SEDUC

Cursos da formação Demócrito Rocha

Na faculdade, através da iniciação a docência com foco em direitos humanos (PIBID - Direitos Humanos)

Particpei por conta própria de alguns cursos promovidos pela Fundação Demócrito Rocha ("Direitos

### 17 - Você tem dificuldade para falar sobre os Direitos Humanos?

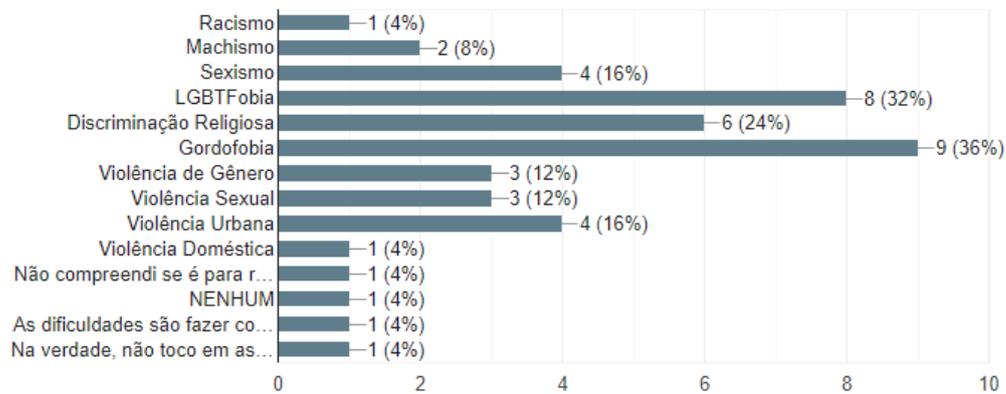
25 respostas



### 18 - Qual desses temas você tem mais dificuldade em debater na escola?

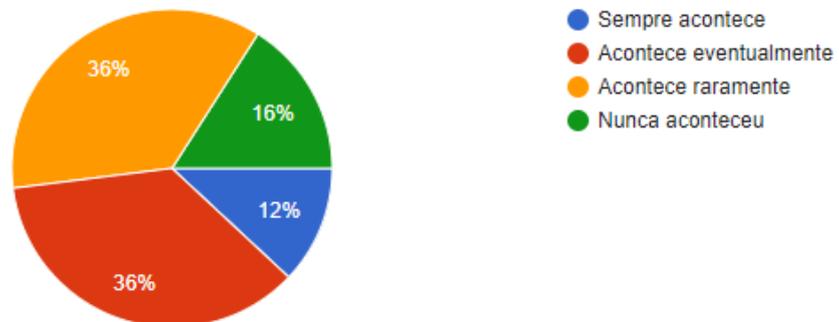
[Copiar](#)

25 respostas



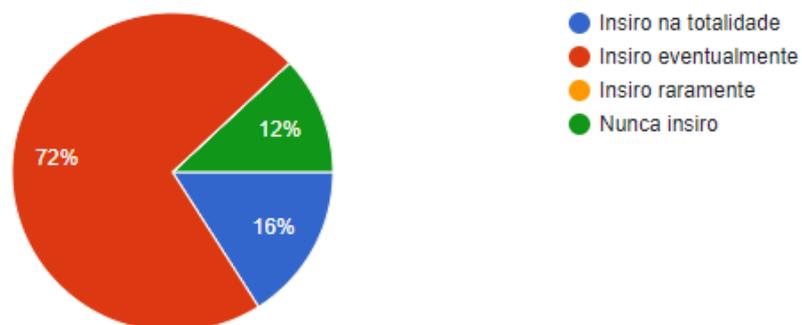
19 - Já aconteceu de ter que gerenciar alguma situação relacionada a preconceito racial ou de gênero em sua atuação docente?

25 respostas



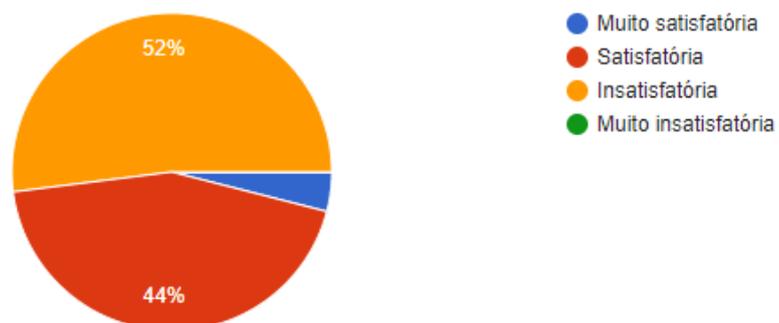
20 - No seu planejamento de unidades, você insere algum tema relacionado aos direitos humanos?

25 respostas



21 - Como você avalia a discussão sobre direitos humanos na escola?

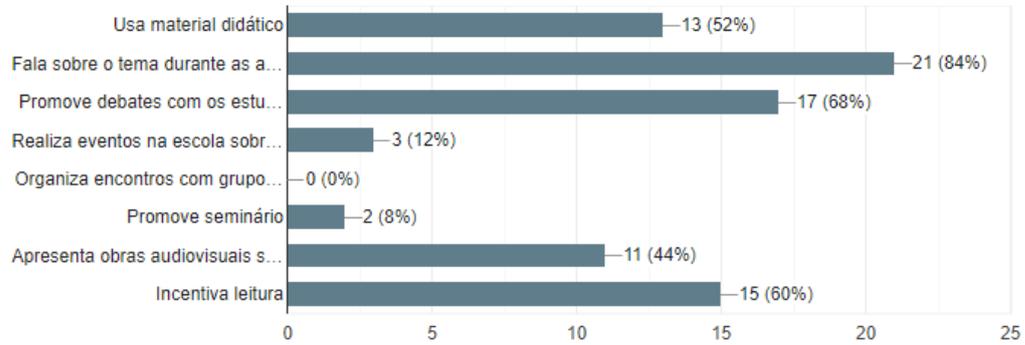
25 respostas



22 - Como apresenta os temas voltados para os Direitos Humanos aos alunos? (você pode escolher até quatro opções)

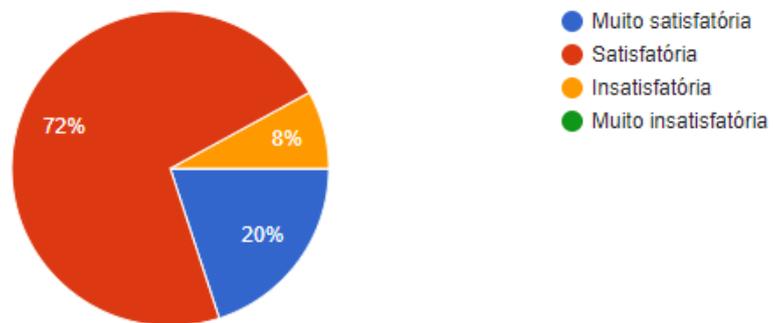
 Copiar

25 respostas



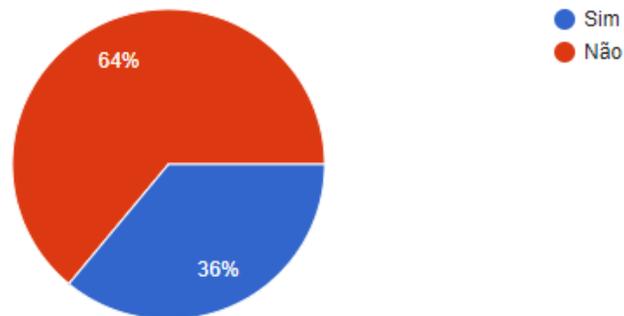
23 - Qual a receptividade dos alunos em relação a esta temática?

25 respostas



24 - Para planejar suas aulas / projetos sobre os direitos humanos, você utiliza como base algum documento oficial? (Lei de Diretrizes e Bases da Educação / Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio / Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos). Se Sim, responder questão 24.1.

25 respostas



#### 24.1. Quais?

8 respostas

acordos assinados pelo Brasil

LDB e Constituição

LDB.

LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA E ARTIGOS

Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

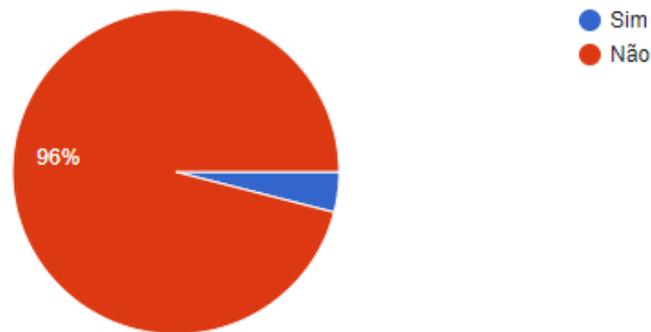
Constituição da República

Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos

ECA, Estatuto do idoso, constituição federal

25 - Você já recebeu algum material de orientação metodológica para abordar e trabalhar didaticamente os temas e questões referentes aos direitos humanos? Se sim, responder questões 25.1 e 25.2.

25 respostas



25.1. Quais?

0 resposta

Ainda não há respostas para esta pergunta.

25.2. Como você avalia o material disponibilizado sobre direitos humanos?

 Copiar

8 respostas

