



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:  
FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E ESTATUTOS DA  
CIDADANIA NO ESPAÇO ESCOLAR**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2009**

**JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:  
FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E ESTATUTOS DA  
CIDADANIA NO ESPAÇO ESCOLAR**

**Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Plena em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.**

**Orientadora: Professora Ma. Lilian Kelly de Sousa Galvão.**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2009**



S498e Severo, José Leonardo Rolim de Lima.  
Educação em direitos humanos: fundamentos pedagógicos e estatutos da cidadania no espaço escolar / José Leonardo Rolim de Lima Severo. - Cajazeiras, 2009.  
111f.

Monografia(Licenciatura em Pedagogia)Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, 2009.  
Contém Bibliografia.  
Não disponível em CD.

1. Educação- direitos humanos. 2. Cidadania. 3. Direitos humanos. 4. Relações internacionais. 5. Educação em direitos humanos. I. Galvão, Lilian Kelly de Sousa. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título

CDU 37:342.7

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: FUNDAMENTOS  
PEDAGÓGICOS E ESTATUTOS DA CIDADANIA NO ESPAÇO  
ESCOLAR**

José Leonardo Rolim de Lima Severo  
Prof<sup>ª</sup>. Ms. Lilian Kelly de Sousa Galvão

Este exemplar corresponde à redação final da Monografia do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia apresentada por José Leonardo Rolim de Lima Severo e aprovada pela orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Ms. Lilian Kelly de Sousa Galvão.

Data: 20 / 12 / 2019

Assinatura: Lilian Kelly de Sousa Galvão

Orientadora

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
BIBLIOTECA SETORIAL  
CAJAZEIRAS - PARAÍBA

Não busques para lá.

O que é, és tu.

Está em ti.

Em tudo.

Agota esteve na nuvem.

Na scíva.

No sangue.

Na terra.

E no rio que se abriu no mar.

E no mar que se coalhou em mundo.

Tu tiveste um destino assim.

(...)

Volve de novo a ti.

Retoma-te.

(Cecília Meireles)

## **DEDICATÓRIA**

Aos (as) pedagogos(as) que, ousando subverter os enquadramentos do convencionalismo institucionalizado, inauguram um novo cenário para a Ciência Pedagógica na contemporaneidade. Àqueles (as) que reinventam o que está posto em nome da re-significação de nossa profissão,

**DEDICO.**

## **AGRADECIMENTOS**

À força que movimenta a vida, por me permitir compreendê-la e participar de seus mistérios;

À minha mãe, Egilda Rolim de Lacerda, por ter creditado em mim grande parte de seus esforços ao longo dessa trajetória de educação e por, ainda hoje, permanecer confiando que posso ser uma pessoa sempre melhor;

Aos meus demais familiares pela história em comum que todos trazemos;

À minha querida orientadora, professora e amiga Lilian Galvão, pela disposição em me acompanhar e me permitir alçar "vôos livres" durante o processo de construção dessa pesquisa, por compreender com gentileza minhas peculiaridades e por toda a amizade vivida. Você é uma pessoa especial;

Aos meus professores: Ana Luísa N. Amorim, Célia Maria Marques Cruz Chaves, Dorgival Gonçalves Fernandes, Francineide Fernandes de Lucena, José Amiraldo Alves da Silva, Manoel Dionízio Neto, Maria Cleide Bonifácio, Maria Gerlaine B. Amaral, Nozângela Maria Rolim Dantas e Valmiza Durand, pela autonomia concedida, pela oportunidade de aprender colaborativamente, pelos momentos de escuta e diálogo, partilha dos anseios, preocupações e divertimentos. Que os frutos do trabalho de vocês brotem novos dias para a educação sertaneja;

Às professoras Maria Gerlaine Belchior, Maria Janete de Lima e Maria de Lourdes Campos por terem me acompanhado durante o momento de amadurecimento das idéias transpostas ao meu estágio em docência durante o curso das disciplinas de Prática Docente Supervisionada;

Aos demais professores do curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação pela partilha de saberes ao longo das disciplinas curriculares, em especial à Prof<sup>ª</sup>. Risomar Alves dos Santos, pelo acompanhamento dos primeiros passos na prática de pesquisa;

Aos professores e alunos da escola pesquisada. Esse trabalho não seria possível nem teria sentido sem que eu estivesse junto a eles;

À todos os meus amigos e amigas da Academia (...). Que possamos nos reencontrar um dia e afirmamos juntos que tudo valeu a pena;

À todas as outras pessoas que colaboraram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

## SUMÁRIO

Epígrafe.....	03
Dedicatória.....	04
Agradecimentos.....	05
Lista de Quadro.....	08
Lista de Figuras.....	09
Resumo.....	10
Abstract.....	11
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I – DIMENSÃO HISTÓRICA E CONCEPÇÃO DE DIREITOS HUMANOS.....</b>	<b>14</b>
1.1. Os Direitos Humanos como construção histórica.....	14
1.2. Conexões conceituais entre os Direitos Humanos, cidadania e democracia.....	20
1.3. A Declaração Universal dos Direitos Humanos: pressupostos e implicações.....	26
1.4. Marcos históricos da educação em Direitos Humanos.....	29
<b>CAPÍTULO II – FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....</b>	<b>33</b>
2.1. A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos.....	34
2.2. Escola, socialização e cultura: direitos e estatutos da formação para a cidadania.....	36
2.3. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.....	43
2.4. O direito à educação: exigência à cidadania.....	48
2.5. Os direitos humanos na educação escolar: projeções curriculares.....	51
2.6. A educação segundo os direitos humanos: significação didático-metodológica.....	54
<b>CAPÍTULO III – EIXOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>58</b>
3.1. Pesquisa e método da Ciência Pedagógica.....	58
3.2. Objetivos norteadores.....	60



3.3. Caracterização do método de pesquisa .....	61
3.4. Plano metodológico-operacional .....	62
<b>CAPÍTULO IV – SONDA GEM INICIAL .....</b>	<b>64</b>
4.1. Estratégias metodológicas.....	64
4.1.1. Participantes.....	64
4.1.2. Instrumento .....	65
4.1.3. Procedimento para coleta de dados.....	68
4.1.4. Procedimento para análise de dados .....	68
4.2. Resultados e Discussão .....	69
<b>CAPÍTULO V – PROGRAMA INTERVENCIONISTA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS .....</b>	<b>77</b>
5.1. Caracterização geral.....	77
5.2. Planejamento sistemático.....	80
5.3. Execução e controle de efeitos.....	85
5.4. Avaliação formativa.....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>107</b>
Anexo I – Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).....	107
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>113</b>
Apêndice I – Instrumento para sondagem inicial .....	113
Apêndice II – Modelo de plano dos Atos de Formação .....	114

## LISTA DE QUADRO

<b>Quadro 1 – Constituição curricular: temáticas, artigos da DUDH e metodologias didáticas.....</b>	<b>82</b>
---	-----------

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Representações dos estudantes acerca dos Direitos Humanos: técnica de associação livre de palavras.....	69
<b>Figura 2</b> – Ambientes de acesso às informações sobre Direitos Humanos .....	72
<b>Figura 3</b> - Eixos sistêmicos do Programa Intervencionista de Educação em Direitos Humanos .....	79
<b>Figura 4</b> – Estágios estruturantes dos Planos dos Atos de Formação.....	83

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Educação em direitos humanos: fundamentos pedagógicos e estatutos da cidadania no espaço escolar.** Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Formação de Professores, Unidade Acadêmica de Educação, Cajazeiras-PB, 2009.

## RESUMO

Este trabalho monográfico se orienta pela perspectiva de apresentar o processo de constituição teórico-metodológica e execução de uma pesquisa de campo que teve como objetivo principal investigar a inserção dos Direitos Humanos (DH) enquanto conteúdo conceitual e parâmetro metodológico nas práticas de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desdobrados da investigação condutora, buscou-se efetivar os objetivos de: (a) verificar o conhecimento que alunos do ensino fundamental têm assimilado acerca de conteúdos correlatos aos direitos humanos; (b) compreender como se processam as relações interpessoais desses sujeitos a partir da presença/ausência dos direitos humanos, enquanto parâmetro de convivência coletiva no contexto das violências; (c) analisar as possibilidades de inserção do conteúdo conceitual referente ao campo dos direitos humanos no currículo escolar para o ensino fundamental; (d) investigar as metodologias didático-pedagógicas nas quais os direitos humanos se condensem como parâmetro de execução. A coleta de dados se deu por intermédio de uma pesquisa-ação que integrou as técnicas de aplicação de questionário semi-estruturado à alunos do 5º ano de uma escola pública no município de Cajazeiras – PB, e a observação participante em dois estágios subsequentes: sondagem inicial e execução de um programa de intervenção docente executado ao longo de 20 (vinte) dias no contexto lócus da pesquisa. Em relação ao primeiro estágio, observou-se que as representações dos DH pelos sujeitos pesquisados, identificadas através do questionário semi-estruturado, apresentam um grau acentuado de incipiência, quando da indiferenciação entre direito e dever. Os sujeitos declararam ter praticado práticas de violência retaliativa, o que proporcionou uma primeira aproximação com a realidade das práticas cotidianas as quais vivenciam. É no ritmo cotidiano das vivências escolares que os sujeitos expressam com maior naturalidade suas crenças, motivações e sentidos manifestados nos comportamentos praticados através da linguagem corporal, da verbalização, dos afetos e desafetos, das possibilidades de aproximação entre os pares, enfim, dos elementos constitutivos da dinâmica inter-relacional que marca o ambiente de aprendizagens escolares. Por intermédio do Programa de Intervenção de Educação em Direitos Humanos, foram realizadas e investigadas atividades para estudos intertransdisciplinares de temáticas concernentes ao campo dos DH, desenvolvimento de dinâmicas e jogos coletivos nos quais se oportunizou a aquisição de conhecimentos e valores que expressem os paradigmas dos DH, e execução de Atos de Formação e procedimentos didático-metodológicos (planejamento e avaliação educacionais) das diversas áreas disciplinares do currículo escolar. Os resultados indicam que a significação positiva dos DH acontece quando o sujeito percebe a vinculação entre os princípios que perpassam estes direitos com o entorno sócio-cultural no qual está inserido e representa possibilidades de cidadania e emancipação humana face às situações de violação de direitos as quais estão expostos, resultando no estabelecimento de um compromisso conjunto e vontade política de mudança social.

**Palavras-chave:** Educação, direitos humanos; cidadania; prática docente.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Education in Human Rights: pedagogic basements and citizenship's statutes in school space. Conclusion's Work of Pedagogy License's Course.** Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Formação de Professores, Unidade Acadêmica de Educação, Cajazeiras – PB, 2009.

## ABSTRACT

This monographic work is guided by the prospect of presenting the process of establishment theoretical and methodological and implementation of a field survey that aimed to investigate the inclusion of Human Rights (HR) as conceptual content and parameter of methodological practices of teaching and learning in the Early Years Elementary. Deployed conducting research aimed to accomplish the goals of: (a) to verify the knowledge that elementary school students have assimilated about content related to human rights, (b) to understand how to handle interpersonal relationships of these subjects from the presence / absence of human rights as a measure of living together in the context of violence, (c) to examine the possibilities of insertion of the conceptual content related to the field of human rights in the school curriculum for basic education, (d) to investigate the didactic and pedagogical methodologies in which human rights to condense as a parameter of performance. The data's collection occurred through an action research which integrates the techniques of application of semi-structured questionnaire to students in the 5th year in a public school in the city of Cajazeiras - PB, and participant observation in two subsequent stages: initial screening and implementation of an intervention program staff run over 20 (twenty) days as the locus of research. For the first stage, it was observed that the representations of the HR by the study subjects identified through semi-structured questionnaire, have a marked degree of infancy, when the differentiation of right and duty. The subjects reported having practiced practices retaliatory violence, which provided a first approximation to the reality of everyday practices which they experienced. It is the rhythm of daily school experiences that subjects are more naturally express their beliefs, motivations and meanings manifested in the conduct committed through body language, verbalization, affections and dislikes of the possibilities of rapprochement between the couple, finally, the components the inter-departmental marking the school learning environment. Through the Education in Human Rights Intervention Program were carried out for interdisciplinary study of issues concerning the field of human rights, development of dynamic and multiplayer games in which to favor the acquisition of knowledge and values that express the paradigm of HR, and implementation of lessons and didactic and methodological procedures (planning and educational assessment) of the different disciplines of the curriculum. The results indicate that the positive meaning of human rights occurs when the subject perceives the connection between the principles that underlie all these rights with socio-cultural environment in which it operates and represents opportunities for citizenship and human emancipation with situations of violation of rights which they are exposed, resulting in the establishment of a joint commitment and political will for social change.

**Key-words:** Education; human rights; citizenship; teaching practice.

## INTRODUÇÃO

Pensar o papel social e as configurações da educação escolar é uma tarefa que possibilita aos sujeitos envolvidos compreender como as questões e problemáticas das sociedades imbricam novas formas de ensinar e aprender. A dinamicidade característica do processo histórico de construção das formas humanas de ser, estar e intervir no mundo perfaz um novo perfil de sujeito, o qual se materializa no centro de uma revolução tecnológica nunca vista antes.

No contexto dessa revolução, operam-se transformações nos processos de organização do trabalho humano, na estruturação dos sistemas econômicos, nas vinculações subjetivas entre os sujeitos e, em especial, nas finalidades, objetivos, conteúdos e métodos que constituem a organização pedagógica e institucional da escola.

A escola situa-se no cerne dos processos de transformação social por corresponder a uma das unidades de (re) produção da cultura que configuram a rede de instituições promotoras de sociabilidades. Nesse sentido, a educação escolar é um processo de socialização da cultura, o patrimônio humano historicamente constituído. É no universo de ações e reações sociais que se entrecruzam e confrontam a escola, que os Direitos Humanos apresentam parâmetros de interpretação dos fenômenos materializados na cultura escolar, bem como na formulação de estratégias didático-pedagógicas para operacionalização de propostas emancipadoras orientadas à valorização da dignidade da identidade humana em sua unidade e diversidade, tendo como contextura o atual cenário de transformações contemporâneas anunciadas anteriormente.

Considerando esses pressupostos relativos à condição sócio-cultural da instituição escolar, estão conjeturadas neste trabalho reflexões inscritas em torno do ideal de formação escolar para a cidadania. Persegue-se o fio condutor da construção analítica de princípios, métodos e resultados de uma pesquisa de campo que, em convergência, orientou-se na perspectiva de investigar a inserção dos direitos humanos enquanto conteúdo conceitual e parâmetro metodológico nas práticas de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, estabelece-se, no Capítulo I, os marcos da interpretação

conceitual dos Direitos Humanos (DH), apresentando referências filosóficas que os justifiquem como uma construção histórica de significações éticas e, posteriormente, como dispositivos normativos demarcados em prol da convivência social e concentrados pela concepção de dignidade do sujeito humano. Neste capítulo também são discutidas as conexões conceituais existentes entre os DH, a cidadania e a democracia no contexto da organização de sistemas políticos e dispositivos jurídicos, culminando com uma breve análise dos pressupostos que embasam a Declaração Universal dos DH, marco expressivo de reconhecimento dos direitos intrínsecos ao ser humano, considerando seu contexto histórico de emergência.

No Capítulo II, os pressupostos e conceitos abordados anteriormente são recuperados e consubstanciados a uma reflexão fundamentada nos princípios da Pedagogia para a educação em DH, a qual envolve uma cadeia de decisões de rupturas paradigmáticas no âmbito da política educacional, no currículo e nas estratégias didático-metodológicas, visando à consolidação de redes articuladas de ações que perseguem o objetivo principal de estruturar uma agenda formativa para a cidadania crítica e ativa, respaldada pelos princípios dos DH.

Aportada nas discussões teórico-metodológicas que perfazem os dois capítulos de natureza conceitual, a pesquisa de campo e seus eixos constitutivos são expostos no Capítulo III, o qual precede as análises das duas etapas desdobrantes da mesma nos Capítulos IV, com a apresentação dos resultados de uma sondagem inicial, voltada para o levantamento de dados significativos acerca de como os sujeitos pesquisados representavam os DH, e Capítulo V, em que se busca analisar a experiência de ensino e aprendizagem baseada nos fundamentos pedagógicos para a educação em DH abordados no Capítulo II, mediante um Programa de Intervenção de Educação em Direitos Humanos, o qual se configurou como estágio em docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme as orientações curriculares do curso de Pedagogia.

# **CAPÍTULO I**

## **DIMENSÃO HISTÓRICA E CONCEPÇÃO DE DIREITOS HUMANOS**

Neste trabalho, parte-se do pressuposto que as concepções de Direitos Humanos (DH) estão inscritas num processo progressivo de evolução histórica no qual o ser humano, envolvido por uma coletividade que configura sua identidade cultural, apreende a realidade que o cerca mediante vivências em múltiplas relações marcadas por arranjos políticos.

Nessa perspectiva, infere-se que os DH sejam resultados de conquistas históricas de um ser humano que, percebendo as estruturas opressoras que o aflige, problematiza sua realidade, vislumbrando a defesa e integridade de sua dignidade inerente a identidade de ser humano para afirmar os princípios e valores que devem subsidiar a constituição de uma cidadania efetiva, concorrente de um Estado comprometido com a afirmação da humanidade precedente a qualquer interesse político opressor.

Pretende-se, assim, neste capítulo, discorrer sobre a historicidade dos DH, identificando os marcos temporais que localizam as concepções de DH – enfatizando a dimensão difusa que envolve essa análise devido aos posicionamentos antagônicos de autores que abordam a temática, bem como examinar a relação conceitual, num plano antecedente à ação propriamente instrumental, entre os princípios basilares desses Direitos enquanto pressupostos do processo democrático de exercício da cidadania.

### **1.1. Os Direitos Humanos como construção histórica**

O entendimento do enraizamento histórico dos Direitos Humanos (DH) assume interfaces distintas no que concerne ao marco temporal que deve ser considerado legítimo para análise dos seus fundamentos filosóficos e jurídicos. Essa dimensão justifica a expressão que sub-intitula esse espaço textual: esboço descontínuo.

Conforme designa Bobbio (1992), a perspectiva histórica dos DH se contrapõe à tendência jusnaturalista clássica, quando infere que a busca pelo fundamento absoluto para os DH não são legítimas do ponto de vista da



constante evolução da consciência do mundo que o homem empreende no processo de construção da humanidade ao longo das épocas. Esse autor busca destacar o caráter variável dos DH, tomando como referência para críticas dois dogmas do racionalismo ético e do jusnaturalismo clássico: a legitimidade de um fundamento inquestionável para a existência de direitos naturais e a idéia de demonstrabilidade de tais fundamentos em teoremas de valores últimos carregados de contradições e desmentidos pela história.

Bobbio defende a tese que “os direitos naturais são direitos históricos” (1992, p.2) e que esse processo histórico de construção das concepções de DH é desencadeado nos primórdios da idade moderna, com a inversão da monarquia e o corolado da corrente individualista, a qual sugeria a legitimação do indivíduo humano como centro dos processos políticos e sociais.

Bobbio (1992) é contraposto por outros autores que também concebem os DH dentro de uma perspectiva histórica. Herkenhoff, por exemplo, situa a construção de DH em momentos históricos que antecedem a Idade Média. Segundo ele,

Alguns autores pretendem afirmar que a história dos Direitos Humanos começou com o balizamento do poder do Estado pela lei. Creio que essa visão é errônea. Obscurece o legado de povos que não conheceram a técnica de limitação do poder mas privilegiaram enormemente a pessoa humana nos seus costumes e instituições sociais (1994, p. 01).

A representação de DH perpassa, segundo o autor supracitado, as relações sociais cotidianas desde a Antiguidade, a saber: “no Código de Hamurabi (Babilônia. século XVIII antes de Cristo), no pensamento de Amenófis IV (Egito. século XIV a. C). na filosofia de Mêncio (China. século IV a. C), na República de Platão (Grécia. século IV a. C.), no Direito Romano e em inúmeras civilizações e culturas ancestrais” (idem).

De acordo com Herkenhoff, as comunidades antigas desconheciam a instituição Estado, no sentido de limitação e regulação através de sistemas normativos, concordando que, por essa circunstância, aqueles princípios e valores norteadores da dinâmica de inter-relacionamento, insustentaram-se devido a ausência de um amadurecimento jurídico de base normativa, uma vez que dependiam da interpretação e juízo crítico dos sábios, ancestrais e demais

figuras políticas portadoras de elementos valorizados culturalmente em cada uma das comunidades citadas. Ele conclui que “não cabe menosprezar culturas que não conheceram (ou não conhecem) a técnica da limitação do poder pela lei, mas possuíram (ou possuem) outros instrumentos e parâmetros valiosos na defesa e proteção da pessoa humana” (1994, p. 02).

A relação dos DH figurada numa perspectiva de evolução história com o homem, se insere num movimento eminentemente dialético, através do qual a humanidade se compõe e recompõe a partir de demandas que são postas nos trajetos de afirmação da dignidade do homem desdobrada em um elenco de necessidades e liberdades fundamentais, as quais violadas resultariam numa perigosa descaracterização da identidade humana. Essas demandas mobilizam os indivíduos a se compactuarem entre si tendo em vista a reflexão crítica e a luta constante pela valorização do homem como referência principal para a adoção de modelos e sistemas normativos pelo Estado.

Sendo construção histórica, as concepções de DH transgridem uma única demarcação temporal, sobretudo quando se cogita a possibilidade de fixar um esgotamento histórico para a constituição de novos Direitos abstraídos do itinerário racional do homem ao apreender a conjuntura de violação dos Direitos da pessoa humana. Esse processo de apreensão e atribuição de juízo negativo ou positivo que o homem desencadeia cotidianamente no interior de suas relações coletivas se dá devido à sua vocação para a racionalização inteligente, conforme indica Canivez (1991) que também afirma a concepção histórica dos DH. Essa autora define que, de acordo com a tendência clássica do Direito Natural, a ação inteligente é a característica determinante da natureza humana, e completa que “o que define a natureza de um ser é a finalidade para a qual ele tende e apenas ela pretende compreendê-lo” (p.85).

Explicitando os pressupostos que configuram tal tendência clássica no raio de estudos do Direito Natural, Canivez (idem) sintetiza que os direitos naturais na verdade não se compactuam pela via da natureza do homem, pois suas justificativas de existência se encontram para além da essência humana – a *theoria* –, sendo concebido na e para a vida coletiva, na qual o indivíduo humano se constitui cidadão a partir do momento que internaliza parâmetros de direcionamento político característicos de uma determinada constituição societária.

Portanto, os Direitos se afirmariam na relação instituída entre os homens, mediados por uma instituição representativa com ideais formalizados através de elaborações constitucionais. Entretanto, num contínuo ciclo histórico, o próprio homem configurou em sua natureza conquistas, garantias, sentimentos e princípios inalienáveis, de modo que a superação de estruturas de poder e dominação favoreceram uma reflexão racional que centralizasse o homem para o homem e suas interfaces com o meio ambiente, o entorno cultural e outras circunstâncias que demonstram a aplicabilidade jurídica das hipóteses emergidas ao longo do caminhar evolutivo da humanidade, sabendo-se que a utopia permanece na contemporaneidade quando se observa a não efetividade de necessidades básicas e valores essenciais à vinculação social entre os indivíduos.

Acordando com a dimensão de raízes conceituais dos DH no período da transição da civilização ocidental para o Estado Moderno, Tosi (2008) sugere que o marco temporal que deve localizar as tentativas de identificação e análise dos fundamentos dos DH é o recorte histórico que se estende do século XV e do século XVI até a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas em 1948, no contexto do pós-2ª Guerra Mundial.

O nosso estudo tem como marco temporal a modernidade, isto é, o período que inicia com as grandes descobertas geográficas dos séculos XV/XVI até a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948. Neste período, ocorreu um gigantesco fenômeno histórico: a expansão da civilização européia (e, de maneira mais geral, da civilização ocidental) sobre o resto do mundo, fazendo com que, pela primeira vez, a história de uma civilização particular se identificasse progressivamente com a história do mundo. Este é o âmbito macro-histórico que devemos sempre ter presente e que condiciona a nossa análise das teorias e das práticas que contribuíram para a formação do corpus filosófico e jurídico dos direitos do homem. Estes, nascidos no contexto da civilização européia, como momento da sua história, foram, desde o começo, intimamente relacionados com todo o processo que fez da história da Europa a história do Mundo (TOSI, 2008, p.1).

Pela primeira vez nesse trabalho, defrontamo-nos com uma problemática que julgamos crucial no processo de pensar os enraizamentos históricos e conceituais dos DH: a questão do etnocentrismo europeu que tendência a análise dos costumes de comunidades humanas que, por não compactuarem

com os princípios intrínsecos aos DH, efetuam práticas díspares e divergentes àqueles princípios. A crítica que segue vigente se constrói a partir da idéia da ocidentalização dos DH na história dos povos europeus. Retomaremos essa discussão ao analisarmos as conexões possíveis entre os DH e as idéias e representações em torno da cidadania e democracia contemporâneas, referenciando alguns dos eventos e circunstâncias hodiernas que desafiam o reposicionamentos dos princípios inerentes à dignidade humana no contexto de violações diversificadas.

Bobbio (1992) defende que

os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas"(p.5).

Essa assertiva transcrita é apropriada por outros autores (GROSSI et al, 2000) que, de modo convergente, sistematizam em quatro fases/gerações históricas a legitimação de Direitos que se consignaram à condição humana enquanto requisitos para a preservação da dignidade do indivíduo face às ações empreendidas pelo Estado.

A primeira geração se descortina no horizonte das grandes revoluções que marcaram a transição da Idade Média para a Moderna e se encontra presente de modo explícito nos ideais da Revolução Francesa elencados na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), traduzidos sob a tríade da igualdade, liberdade e fraternidade. O principal legado desse período histórico foram as conquistas relativas às liberdades ideológicas e o direito à propriedade.

Os Direitos de segunda geração correspondem aos Direitos sociais, econômicos e culturais. São exemplos de marcos expressivos desses Direitos a Constituição Mexicana (1917) e a Constituição Russa (1917). De todo modo, o período histórico no qual emergem as preocupações com a educação, saúde, segurança e assistência social se estende do século XIX ao início do século XX.

No que concerne à terceira geração dos DH, Grossi (Et al, 2000) afirmam que se configuram os Direitos dos Povos e os Direitos da Solidariedade,

sinalizando que a conceptualização dessas novas garantias alcançaram uma dimensão internacional com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU - 1948), bem como a Declaração Universal dos Direitos dos Povos (1976), enquanto Bobbio afirma que a conjuntura dessa geração constitui “uma categoria [...] ainda excessivamente heterogênea e vaga, o que nos impede de saber do que efetivamente se trata” (1992, p.6) e completa que o movimento expressivo dessa geração é relativo ao direito ecológico que seria em tese “o direito de viver num ambiente não poluído”(idem).

O entendimento de Grossi a respeito dos Direitos de quarta geração são justamente aqueles definidos por Bobbio como sendo característicos da terceira geração: o direito a vida numa dimensão planetária. A afirmação desse direito referencia a necessidade universal de preservação do meio ambiente como bem comum e impreterível para o desenvolvimento da vida humana, envolvendo os paradigmas de sustentabilidade e ecologia aplicada aos acontecimentos cotidianos. Bobbio propõe que “já se apresentam novas exigências [...] referentes aos efeitos cada vez mais traumáticos da pesquisa biológica que permitirá manipulações do patrimônio genético de cada indivíduo” (idem).

Em todos os casos, é nítido o parâmetro utilizado para configurar a terminologia “direito” às necessidades que são postas historicamente: um conjunto de necessidades fundamentais que se amplia e redimensiona contínua e progressivamente atrelado aos processos de evolução do ser humano em coletividade, evidenciando a recorrência permanente da auto-reelaboração diante de dilemas e tensões em aberto que surgem na relação vincular do homem com seu entorno.

Face às diversas questões entrelineas colocadas ao longo dessa discussão acerca das definições de DH situadas no centro da tensão entre historicidade e naturalismo, no intuito, em ambas as perspectivas de interpretação, de afirmá-los como base de um sistema político no qual predominem os ideais de justiça, igualdade e dignidade humana, uma problemática de dimensões expandidas num sentido de recorrência e demandas analíticas, haja vista seu caráter complexo e também diversificado: as relações contraditórias entre a cidadania, democracia e DH.

## **1.2. Conexões conceituais entre os Direitos Humanos, cidadania e democracia**

Discutir as tessituras conceituais entre os fenômenos da cidadania e da democracia pelo prisma dos Direitos Humanos (DH), pressupõe a explicitação do contexto maior no qual se inserem esses termos, objetivando designar faces de um processo constitutivo da identidade política do Estado, o fenômeno de sociabilidade e institucionalização política que o indivíduo sofre ao compactuar com uma estrutura coletiva dinamizada por dispositivos normativos e legais, confluindo nas configurações da comunidade política.

Nessa perspectiva, aportamo-nos à Canivez (1991) para compreender como se processa a relação entre Estado, concebido como uma instituição política com a função de, mediante potencial representativo, organizar o fluxo coletivo na sociedade e a questão da cidadania e democracia, entendidas como processos interconectados e subseqüentes. A democracia e a cidadania estarão, conceitualmente, vinculadas às noções de Estado, uma vez que este se constitui como instância última da organização social dos indivíduos. Essa tríade representa um modelo de convivência social numa comunidade política, resultando numa definição da identidade estatal.

No que se concerne a essas vinculações características do relacionamento coletivo, Dallari (1986) aponta que “a palavra Estado se refere a uma unidade jurídica, a um conjunto de elementos, como o povo, o território, o governo e uma finalidade, ligados por um conjunto de regras que se denomina ordem jurídica” (p.13), e sintetiza a concepção de cidadania enquanto “a situação jurídica de uma pessoa em relação a determinado Estado” (idem, p.15).

Ademais, ao assumir a proposição de verificar e analisar as possibilidades de articulação conceitual entre os fenômenos apresentados anteriormente, não se subordina a realidade empírica do fenômeno da sociabilidade a alguma tendência de teorização da mesma, sobretudo quando se supõe que uma teoria precede uma prática, de modo que venha justificá-la. Ao contrário disso, a intenção em examinar conceitualmente a relação explicitada se justifica na necessidade de desmistificar discursos e posturas representativas que se afirmam cotidianamente acerca da idéia do ser cidadão e de viver em um

regime democrático, sem esclarecer em quais princípios se ancoram tais enfrentamentos.

Nesse sentido, para compreender os fenômenos de cidadania e democracia faz-se necessário perceber que tais elementos são produtos sociais e, portanto, devem ser compreendidos numa perspectiva de construção histórico-cultural. Concordamos com Paro quando indica que

[...] isso implica considerar o conceito de homem histórico, construtor de sua própria humanidade, ou seja, que é, ao mesmo tempo, natureza e transcendência da natureza. Ao transcender a natureza, ele se faz sujeito, condição inerente a sua própria constituição como ser histórico. Mas esse ser histórico só existe, só se constrói, de modo social, na relação com os demais seres humanos (2001, p.9).

O autor supracitado nos chama atenção para considerar a relação existente entre o homem como sujeito e a dimensão social onde esse “ser sujeito” se efetiva – a coletividade –, implica em compreender que devem ser preservados nossos Direitos enquanto indivíduos sociais e os Direitos dos demais indivíduos. Esse autor sublinha que os Direitos Universais – válidos a todos os indivíduos de quaisquer grupos sociais – são face de uma mesma moeda e configuram a base da cidadania moderna. As sociedades antigas baseavam-se em uma relação imbricada em laços de família, parentesco, privilégios sociais. Essa concepção de relação social é abandonada pelas sociedades modernas, uma vez que passa a ser efetivada mediante a instauração de direitos e deveres que devem ser garantidos à todos os indivíduos passando a acontecer, dessa forma, entre indivíduos socialmente organizados, e, por conseguinte, políticos.

Enquanto fundamento de uma sociedade moderna, a democracia deve ser efetivada no sentido de garantir a liberdade e a convivência social. Não deve ser utilizada como um simples jargão social quando se refere a um regime político onde a opinião da maioria “é a que vale”, nem para afirmar um governo que considera as reivindicações da massa. Democracia se refere ao método de gestão da coletividade, entendida como um conjunto de cidadãos que reconhecem um conjunto de dispositivos legais, os quais devem ser efetivados em quaisquer relações do âmbito social, intencionando instituir uma comunidade política justa no que diz respeito à aplicação das leis.

Assim sendo, só há uma sociedade democrática quando se efetiva a cidadania. Os interesses e concepções pessoais dos indivíduos são equiparados numa perspectiva de bem comum, onde os direitos e deveres são baseados em princípios de igualdade política. A sociedade democrática e cidadã compactua um modelo de política que articula a participação coletiva na formulação de políticas públicas e nos rumos dessa sociedade. Apenas os cidadãos têm condições de praticar a democracia no exercício concreto de construção social.

Não há sentido na palavra cidadania isolada do contexto dos princípios e ordenamentos jurídicos característicos de uma comunidade. O indivíduo será considerado cidadão a partir da incorporação do universo característico de sua comunidade adquirindo uma personalidade pautada por um status jurídico: detentor de direitos e deveres sociais.

Ao longo da história das sociedades, o entendimento de integração à comunidade (princípios da cidadania) política variou tanto quanto às tecnologias de acesso à organização da dinâmica coletiva (possibilidades da democracia). Alguns sistemas normativos foram estruturados, obtendo o direcionamento bastante claro de legitimar os postulados de vertentes ideológicas inseridas no interior das sociedades ou países, em casos mais singulares. São exemplos de tal circunstância o governo nazista na Alemanha, o Facismo da Itália, o *Apartheid* na África do Sul e mais recentemente, em função do poder midiático, os inúmeros casos de terrorismo em nome da Pátria sendo fomentados pelos governantes. O cidadão de cada um desses contextos é aquele que se apropria dos direitos e deveres vigentes em suas comunidades.

Para que a cidadania adquira um sentido emancipador, ela deve estar atrelada a um conjunto de princípios que dêem origem a leis legítimas no que é concernente à sua correspondência com a condição humana de dignidade e garantia de necessidades e liberdades fundamentais à manutenção dessa condição. Assim sendo, quanto mais os DH contornarem o horizonte da maneira de pertencer a uma comunidade política, a vivência cidadã será, efetivamente, propulsora do relacionamento pacífico, justo e igualitário, condições sina que non para a instituição do regime democrático.



Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos (BOBBIO, 1992, p.1).

Consideremos, pois, os DH como exigências da condição humana para que a dignidade do indivíduo seja preservada e garantida nas intensas tensões políticas que marcam a dinâmica da vida coletiva, principalmente em se tratando da manipulação ideológica inerente ao Estado. Tais exigências transmutam-se em Direitos à medida que são incorporadas numa sistemática normativa de âmbito legal a ser assumida pela instituição estatal que deve regular sua aplicabilidade e promoção. Dallari corrobora que “esses direitos não dependem da nacionalidade ou cidadania, sendo assegurados a qualquer pessoa. Entretanto, podem existir certos meios de proteção que as leis de um Estado criam especialmente para os seus cidadãos” (1986, p.22).

Contudo, a ordem política estabelecida estará sempre disposta ao conflito numa perspectiva transgressora. As circunstâncias de violação dos Direitos do Cidadão, bem como o seu caráter transitório, apontam para uma perspectiva cumulativa dos Direitos que se processa a partir de rupturas e continuidades com a contínua preconização do ideal da dignidade humana.

Mediante as vivências democráticas como forma de viabilizar a dimensão da liberdades fundamentais constituintes da concepção de cidadania efetiva, novos Direitos são continuamente postos como respostas humanas à problemas humanos. Nessa perspectiva, concorda-se com Bobbio ao definir a democracia como “um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos” (2002, p.30 apud SCHILLING, 2005, p.93).

Schilling (2005) reforça a idéia de democracia enquadrada como um método de exercício político da cidadania, concepção esta derivada, sumariamente, do seu sentido etimológico, tal qual os atenienses idealizaram teoricamente. O vocábulo democracia designa, no seu contexto mais original histórico e filosófico, um governo que tem como base a vontade do coletivo. A referência à vontade do povo poderia se efetivar de duas formas: direta – através da participação da população na decisão dos destinos comuns sem nenhuma intermediação de instituições ou pessoas – e indireta –

correspondendo a participação do povo através de representantes institucionais. Conforme Canivez "o povo detém o poder fundamental, que é o legislativo, e cada cidadão concorre para a expressão da vontade geral" (1991, p.24).

Desvelando esse cenário de paradigmas norteadores da vivência coletiva em comunidade, os DH são recorrentes a partir da sua legitimação como princípio para delineamento das relações políticas e sociais nos regimes políticos, proporcionando condições de coexistência de interesses díspares e antagônicos no que se refere aos conflitos provocados nas resoluções das questões inerentes ao Estado.

No decurso histórico, observa-se diversas ocasiões onde a democracia e a cidadania foram utilizados, em duas dimensão de caracterização de regime e vínculo políticos, respectivamente, como justificativas para genocídios, etnocídios e uma lista diversificada de eventos incoerentes com o paradigma de defesa da integridade da pessoa humana. Essa circunstância reforça a idéia motriz da relação entre democracia, cidadania e Direitos Humanos: sem o condicionamento e explicitação dos DH como modelos e pressupostos normativos não há sentido emancipador nas práticas políticas. Ao contrário, os indivíduos subordinados às leis vigentes em determinado universo público estará sujeito a constantes violações e avassalamento devido à manipulação de opressores, conforme problematiza Dallari ao levantar o questionamento de que

[...] se o direito é necessário e se ele estabelece regras justas para a vida social como se explica a existência de injustiças apoiadas pelo direito? E se o direito é útil ou necessário para os seres humanos como se explica que os direitos não sejam respeitados por todos? Quando existe um direito injusto é sinal de que o povo não foi ouvido ou de que algumas pessoas usaram a força econômica, militar ou política para impor a todos o direito injusto. Nesse caso o que existe é um direito ilegítimo. É preciso, então, que muitas pessoas denunciem as injustiças e faça pressão para que as regras ilegítimas sejam substituídas por outras aprovadas pelo povo (1986, p.9).

O autor responsabiliza, de modo mais evidente, as tensões relativas aos âmbitos econômico, militar ou político pela manipulação ideológica dos processos de elaboração dos dispositivos legais que orientem a vida em sociedade. Ampliando esse panorama, pode-se verificar que a democracia

encontra-se ameaçada na contemporaneidade por outras ideologias emergentes da dominação étnico-racial, sexual, geracional, de gênero, além de outras interfaces da construção da diferença e igualdade como critério de subordinação entre os indivíduos.

Atinente a essa problemática, Canivez corrobora que

as democracias modernas são de fato aristocracias, se considerarmos que são governadas pela elite dos cidadãos mais competentes; ou então oligarquias, se forem dirigidas pela minoria dos mais abastados, ou pela dos “decisores” oriundos do mundo dos negócios. Maurice Durveger define as democracias ocidentais contemporâneas como “tecnodemocracias” estreitamente controladas por uma oligarquia econômica (1991, p.24).

Ambos os autores convergem ao acusar o fator econômico como um dos critérios utilizados para definir os representantes do povo. Na maioria das vezes, intencionando condicionar o exercício da cidadania democrática ao voto, estimulam a grande parcela da população – aquela que não detém as ferramentas conceituais nem o repertório cultural valorizado para a intervenção na dinâmica do trabalho social – a permanecer na inércia dos acontecimentos políticos, sem conferir importância às motivações que configuram as interpretações das leis feitas pelos dominantes –, abrindo mão de um direito legítimo que é a participação ativa na construção da sociedade.

Contudo, a ação política não se restringe a esse acontecimento episódico, por mais que se conceba sua legitimidade no contexto das relações públicas, pois o itinerário do cidadão deve se pautar pela inserção ativa e comprometida com o bem coletivo, referenciando os DH como fundamentos para seu juízo político.

Portanto, os DH se constituem como um conjunto de princípios, valores e recomendações que se aplicam às constituições nacionais afirmando a condição humana como referência essencial para o desencadeamento da cidadania e da democracia.

Um instrumento que, embora não se constitua lei, referencia de modo assinalante diversos dispositivos que compõe o ordenamento jurídico de países signatários da Organização das Nações Unidas, é a Declaração Universal dos Direitos Humanos. O conjunto de princípios éticos e políticos que perpassam cada artigo contido na mesma, reflete concepções filosóficas de democracia e

cidadania pautadas pelo paradigma da dignidade humana. O fundamento humano dever ser matriz de quaisquer constituições legais, para além das disputas ideológicas entre os blocos políticos e demais organismos sociais.

### **1.3. A Declaração Universal dos Direitos Humanos: pressupostos e implicações**

Seja como for, a Declaração, retomando os ideais da Revolução Francesa, representou a manifestação histórica de que se formara, enfim, em âmbito universal, o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens, como ficou consignado em seu artigo I. A cristalização desses ideais em direitos efetivos, como se disse com sabedoria na disposição introdutória da Declaração, far-se-á progressivamente, no plano nacional, como fruto de um esforço sistemático de educação em direitos humanos (COMPARATTO, 2008, p.1).

De acordo com Tosi (2008), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) se constitui como marco expressivo do reconhecimento dos direitos intrínsecos à pessoa humana e foi elaborada como documento da síntese doutrinária resultante da reunião das três tradições em Direito e Sociedade no Ocidente: liberalismo, socialismo e cristianismo social. Sua conclusão deve-se aos esforços da Organização das Nações Unidas (ONU) em responder positivamente aos efeitos negativos incidentes da 2ª Guerra Mundial. O postulado que se configurou como mote dessa ação foi o objetivo da paz mundial como compromisso de todos os países face aos impactos da guerra e violência universais.

Inscrita num processo ético de legitimação da essência constitutiva da identidade humana, a declaração “pode ser acolhida como maior prova histórica dada do *consensus omnium gentium* sobre um determinado sistema de valores” (BOBBIO, 1992, p.27). Tal representação deve-se à convergência da necessidade de humanizar o próprio homem a partir de um reconhecimento ontológico de necessidades e liberdades fundamentais extensivas à qualquer pessoa humana independente de seus estados culturais e políticos, contrapondo-se a qualquer tipo de dominação justificada pelo critério de cor, raça, etnia, religião, sexo, classe social, etc.

Entretanto, por mais que grande parte das constituições modernas incorpore os metaprincípios da DUDH na configuração de seus sistemas

normativos, o período específico de elaboração desse documento histórico foi marcado por inúmeros dissensos entre países comunistas e capitalistas.

Referencia-se Comparatto quando, se atendo ao teor documental da DUDH, ele destaca que “a Declaração abre-se com a proclamação dos três princípios axiológicos fundamentais em matéria de Direitos Humanos: a liberdade, a igualdade e a fraternidade” (2008, p.01). Conforme já abordado anteriormente, os princípios citados por Comparatto constituem a tríade da Revolução Francesa que, adquirindo uma tônica revolucionária, atravessou a história evidenciando a inexequibilidade dos mesmos. A afirmação de que a liberdade é característica determinante do homem conflui em uma espécie de conglomerado de Direitos que, assumidos pelo Estado, passam a ter força normativa, ainda que a DUDH seja figurada como uma lista de recomendações. Bobbio acusa que “a Declaração é algo mais do que um sistema doutrinário, porém algo menos do que um sistema de normas jurídicas” (1992, p.31).

Isto posto, a DUDH está situada num espaço normativo entre o princípio jurídico e a norma legal. Os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade desdobram-se em diversos Direitos a serem incorporados pelos países signatários como alternativa de consagrar a condição humana e conclamar a todos à uma rede da preservação e efetividade na garantia desses Direitos.

Segundo Comparatto, a sistematização dos Direitos Humanos entendidos pela ONU é feita com base nos princípios supracitados, implicações da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), bem como da *Bill of Rights* de Virgínia (1776). Vale ressaltar que a concepção dos valores humanos consubstanciados em ambos os documentos mencionados adquiriram significados ampliados ao longo do decurso de amadurecimento dos fundamentos e princípios dos DH, uma vez que se consignam na história que, progressivamente, propõe novos desafios que redimensionem os ideais e modelos do pensar-fazer o direito da pessoa humana.

Na Declaração Universal dos Direitos do Homem, o princípio da liberdade compreende tanto a dimensão política, quanto a individual [...] O princípio da solidariedade está na base dos direitos econômicos e sociais, que a Declaração afirma nos artigos XXII a XXVI. Trata-se de exigências elementares de proteção às classes ou grupos sociais mais fracos ou necessitados (COMPARATTO, 2008, p.2).

A DUDH transgride, a partir do seu paradigma universalizante, a diversidade existente na dinâmica dos povos e comunidades, sem, no entanto, impedir ou ilegitimar as manifestações do diferente. No tocante à essa questão, o problema da relatividade diante da diversificação de configurações normativas informais, bem como universos culturais de inúmeras comunidades e grupos humanos situados no planeta, desafia continuamente a aplicação dos DH como fundamentos válidos para as vivências democráticas e cidadãs.

Além a sistematização sugerida por Comparatto (idem), outros autores, bem como pela própria ONU, organizam os Direitos contidos na declaração da seguinte forma: do terceiro ao vigésimo primeiro artigos consideram-se Direitos Civis e Políticos; os artigos que seguem a partir do vigésimo segundo até vigésimo oitavo são categorizados como Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Os três primeiros artigos correspondem à vocação ontológica do homem em ser livre e ter mantida, assegurada, preservada e estimulada sua dignidade, contrariando o pretexto de subordinação ideológica consignada aos critérios anteriormente ilustrados e, portanto, sendo encarados, ladeados pelos demais Direitos, independentes da cidadania ou nacionalidade dos indivíduos.

Uma outra dimensão importante das implicações da DUDH conflui numa perspectiva de afirmação do regime democrático enquanto único método de organização do fluxo político da coletividade coerente com o fundamento humano. Nas palavras de Comparatto

Outro traço saliente da Declaração Universal de 1948 é a afirmação da democracia como único regime político compatível com o pleno respeito aos direitos humanos (arts. XXI e XXIX, alínea 2). O regime democrático já não é, pois, uma opção política entre muitas outras, mas a única solução legítima para a organização do Estado (2008, p.3).

Finalmente, a DUDH se apresenta como um tratado que inaugura, em diversas esferas da dinâmica social, a proteção ao homem entendido como um indivíduo dotado de necessidades universais e liberdades intrínsecas. Os Direitos elencados não esgotam a possibilidade de novas demandas que sinalizem novas mobilizações em torno de problemáticas que emergem cotidianamente no contexto das relações estabelece com seu entorno, se

descobrir como uma pessoa com identificações universais no que se refere aos seus pares. Positivar os Direitos Humanos constitui-se como medida recorrente para que os indivíduos sejam preservados na sua dimensão de sujeitos de direito.

Certamente, os DH se reinventam ao lado da própria identidade humana que evolui mediante a interpretação crítica e racionalizada dos contextos e universos nos quais se encontra imerso, representando "um ponto de partida para uma meta progressiva"(BOBBIO, 1992, p.33).

Essa meta progressiva vem sendo perseguida por diversas instituições e organismos internacionais. A aposta na transformação da consciência humana como mote para o estabelecimento de uma cultura que respeite e promova formas de convivência pautadas pelos DH só pode ser traduzida através de instrumentos que medem, de forma significativa, a internalização dos princípios e comportamentos correspondentes à liberdade, justiça e igualdade do sujeito humano.

Portanto, o imbricamento dos DH nos fios que tecem a rede das instituições sociais se configura como um processo formativo materializado em práticas de ensino e aprendizagem desencadeadas em diversos contextos formais, não-formais e informais da educação. O movimento educativo em DH não se restringe somente à escola, muito embora esta seja uma das formas institucionais de educação mais privilegiadas para ações sistemáticas que agreguem diversas experiências de formação para a cidadania fundamentada na ética dos DH.

É fundamental para o reconhecimento global dos DH a constituição de núcleos educativos interligados desde a família até a escola, a fim de que as experiências socializantes dos ideais éticos e políticos sejam consolidadas e articuladas conjuntamente, apontando para um movimento complexo de educação em DH que, situado historicamente, busca responder às demandas das pessoas em seus espaços e tempos de se tornar humanas, éticas e políticas.

#### **1.4. Marcos históricos da educação em Direitos Humanos**

O desafio da implementação de políticas e práticas educativas

referenciadas pelos Direitos Humanos se inscreve numa perspectiva de construção histórica no Brasil desde a ditadura militar, uma época em que os DH foram evidenciados devido ao contexto vigente de nítidas violações.

Conforme nos indica Sader (2007), no período antecedente à ditadura militar a pauta dos DH não exercia um potencial disseminação da idéia do sujeito de direitos, cabendo apenas aos profissionais do âmbito do Direito uma mínima abordagem da temática em limitadas estruturas curriculares.

No decorrer dessa época histórica, bem como nos seus últimos anos prévios, algumas experiências educativas foram sendo desenvolvidas, principalmente em se tratando da educação de adultos e educação popular, circunstância marcada pelo objetivo nacional de otimizar a inserção dos indivíduos na nova ordem econômica que despontava no horizonte do trabalho e produção no Brasil.

Tais experiências foram empreendidas e fomentadas por movimentos sociais e eclesiais que concebiam o espaço educativo como precípuo para o desenvolvimento de uma racionalidade crítica e nacionalista, impulsionadora de uma luta a ser assumida nos planos pessoal e individual sob o signo da consciência cidadã. Como exemplos de entidades que intervieram no âmbito educativo por intermédio de movimentos que se orientaram para as classes mais desfavorecidas e marginalizadas tem-se a organização católica denominada de Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), a União Nacional dos Estudantes (UNE), os Centros de Cultura Popular (CCP) e alguns programas estratégicos concentrados na educação de adultos correspondentes ao governo, iniciados ainda no final da década de 40.

Resultante da redemocratização do país, após o término da Era Vargas e trouxe acompanhada da preocupação com a universalização da educação elementar, um fator preponderante para o reconhecimento da educação de adultos foi a chamada da ONU no pós-guerra que postulava a integração dos povos por meio da vivência da paz e democracia. Lourenço Filho desencadeou, em 1947, a 1ª Campanha de Educação de Adultos que objetivava a alfabetização em massa num período de três meses e a criação mais próxima do modelo de supletivo vigente na atualidade, um curso primário modulado em dois períodos de 7 meses. Houve resultados significativos com esse movimento, muito embora que na década de 50 as iniciativas fossem



diminuídas pelo fato de algumas das medidas da campanha ligadas à educação rural não alcançassem êxito.

Embora de modo bastante deficiente e com um conteúdo pouco problematizador, a campanha citada suscitou a preocupação de educadores que conceberam a educação de adultos e popular como um direito legítimo a ser encarado como preocupação social face às representações dos analfabetos presentes no núcleo central do ideário nacional.

A precarização do sistema administrativo e a orientação pedagógica foram denunciadas por priorizar o caráter superficial do aprendizado e inadequação à população adulta o país. A referência neste momento histórico foi Paulo Freire, proponente de uma Pedagogia da Conscientização que unia de maneira indissociável o caráter político e pedagógico do ensino. Na década de 50 e 60 os esforços por uma alfabetização de adultos legítima foram somados por diversos segmentos sociais, Comunidades Eclesiais de Base e o Movimento Estudantil são exemplos desses.

O acúmulo de experiências educativas significativas em matéria de DH se deu no âmbito da Educação Popular e de Adultos. Timidamente, algumas inserções foram se fortalecendo com o decorrer dos anos e o espaço de discussão acerca da violência, discriminação, opressão e direito à resistência foi sendo conquistado paulatinamente nas escolas, incorporando-se a um discurso enraizado não mais somente nos movimentos sociais e em seus arranjos educativos, mas em diversos segmentos da sociedade civil e, conseqüentemente na escola.

No intuito de compreender as ingerências desse processo de projeção dos DH nos planos da vivência social e, mais especificamente, na escola, recorreremos à Sader quando incursiona que

as escolas passaram a incorporar o tema, seja em disciplinas especializadas, mas principalmente nas abordagens mais gerais sobre democracia, liberdade, cidadania, diversidade, identidade. Cursos específicos passaram a fazer parte dos currículos, palestras específicas, entidades voltadas diretamente para a questão dos direitos humanos com publicações, espaços na imprensa, promoção de personalidades que se notabilizaram em sua defesa (2007, p.81-82).

A ausência do desenvolvimento de políticas públicas que se orientassem

na perspectiva de formular metas, planejar, acompanhar, executar, avaliar e divulgar programas e projetos bem sucedidos, se configurou, ao longo dos últimos cinquenta anos no Brasil, como elemento contribuinte para a deficiência de inter-articulação e diálogo das entidades interessadas na educação em matéria de DH, tendo como referências as experiências nas quais se investiam os esforços de formação para uma cultura de respeito e valorização da identidade/dignidade humana.

Finalmente, em 1995, a articulação de diversos segmentos da sociedade civil implicou na criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, síntese das concepções que direcionavam a reflexão acerca do movimento educativo em DH, ao mesmo tempo em que estruturavam uma agenda de natureza propositiva.

A Educação em DH constitui-se como política pública a partir do PNDEH, sugerindo um ciclo de reflexões que absorve como objeto de análise as metas fixadas, ações programáticas e aspectos institucionais objetivando instituir na escola e em outros âmbitos educativos uma cultura de DH. Os fundamentos pedagógicos que subsidiem esses processos teórico-metodológicos se desdobram em múltiplas interfaces no nível da política educacional, da cultura escolar, do currículo e das configurações didático-metodológicas para o trabalho em sala de aula.

A educação escolar representa uma das possibilidades mais eficazes para criar condições sócio-culturais de efetivação dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Para tanto, essa educação deve estar pautada por fundamentos pedagógicos que reflitam os ideais éticos e políticos dos DH, conforme assinalado neste trabalho. Acredita-se que, dessa forma, a escola possa ser promotora de experiências de socialização que, de fato, estejam sintonizadas com a formação para a cidadania ética, ativa e crítica, possibilidade esta que será abordada no próximo capítulo.

## CAPÍTULO II

### FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O processo educativo tem seu radical constitutivo na noção de cultura e da necessidade de produção e transmissão do conhecimento enquanto produto cultural histórico e socialmente legitimado.

Do modo pelo qual reflete Cortella (2008) ao sugerir que “o homem não nasce humano, e sim, torna-se humano na vida social e histórica no interior da cultura” (p.37), a educação, ao possibilitar a socialização das idéias, valores, princípios e práticas que compõem o universo cultural, conforma a identidade humana, atuando como um processo social de humanização, ou seja, é através da socialização educativa que o indivíduo se reconhece coletivamente no interior de um grupo de sujeitos que partilham entre si um conjunto simbólico e material de elementos conectados em torno do ideal de sociedade. Como resultado dessa inculturação, concebida como o percurso de internalização pelo sujeito das matrizes ideológicas e dispositivos operativos que configuram as práticas sociais, tem-se o estabelecimento de modelos de sociabilidade sujeitos à transformação histórica, dado o caráter transitório de suas significações.

Tal qual a evolução dos direitos humanos, a idéia da educação escolar atravessa o campo das demandas históricas que motivam a racionalidade humana a desenvolver novos parâmetros orientadores de sua convivência coletiva com o mundo ideal e real no seu entorno. Assim, as prioridades, finalidades, métodos e arranjos educativos sofrem alterações institucionais a partir dos paradigmas vislumbrados pela sociedade em cada momento histórico.

Partindo desses pressupostos e considerando a atual conjectura de dinâmicas de sociabilidades humanas que desafiam a escola a problematizar seus estatutos formativos, neste capítulo serão delineados os processos pedagógicos inscritos na estruturação da idéia de uma educação em direitos humanos (DH), destacando-se os âmbitos que integralizam a sistemática de

inserir o conteúdo conceitual e atitudinal intrínseco aos direitos humanos nos processos de ensinar e aprender na escola.

## 2.1. A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos

As representações sociais e acadêmicas que motivaram, durante muito tempo, as concepções acerca da identidade da Pedagogia enquanto campo de teorização e prática em educação, contribuíram para a configuração de uma função pouco relevante para a reflexão pedagógica, quando da equiparação com as demais tendências investigativas oriundas das Ciências Humanas voltadas ao estudo de parcialidades dos fenômenos educacionais. Essa assertiva torna-se explícita na análise desencadeada por Silva (1996), diante da tentativa de relacionar o pensamento sociológico e o pedagógico, situando-os em pólos opostos e dicotômicos, no qual o saber da Pedagogia figura como uma idealização inoperante e irreflexiva, demasiadamente abstrata, que resulta em atitudes artificiais dos agentes educacionais que o utiliza como suporte teórico-metodológico para desenvolvimento de suas práticas profissionais.

A forma de pensar pedagógica é ahistórica e neutralizante, acreditando em verdades eternas e artefatos estáveis. A forma pedagógica de raciocinar tende frequentemente ao juridicismo e ao oficialismo, tomando as nomeações oficiais do mundo social, sua aparência, por sua verdade. Quando de oposição, o pensamento pedagógico é maniqueísta, dividindo o mundo, de forma simplista, em opressores e oprimidos. Finalmente, o pensamento pedagógico é alegre, otimista, feliz e irreflexivo, pleno daquela alegria que vem da inconsciência e do desconhecimento (SILVA, 1996, p.232).

O que se observa de modo explícito no trecho transcrito, é a ilegitimação do fundamento pedagógico na análise propositiva das sistemáticas educacionais em contextos nos quais os formatos de formação humana são forjados pela reflexão educativa. Arriscando um argumento contraversivo a essa perspectiva, vale ressaltar que, em consequência do que Meirieu (2002) denomina de "babelização educacional", o discurso estruturador dos dispositivos institucionais escolares atingiu níveis externos à esfera de produção, de fato, pedagógica, diluindo-se no discurso comum atualizado na cotidianidade da convivência social.

Nesse sentido, o uso irrestrito e indevido da terminologia “pedagógica” para caracterizar certas reflexões acerca da educação de modo geral, encerrou na banalização da Pedagogia, ao ponto de qualquer comentário tecido por um cidadão, que mesmo bem intencionado, lançasse mão de sua opinião baseada em sua experiência pessoal, fosse classificado como “pedagógico”.

Ao destacar a diferenciação entre o discurso sobre educação e o discurso pedagógico, Meirieu afirma sua tese que “na educação, todo cidadão tem uma palavra a dizer...Mas nem tudo que se diz é Pedagogia”(2002, p.37).

A ótica pedagógica consubstanciada a análise da educação em DH sistematizada nos tópicos textuais que seguem, é deslocada do senso comum através do qual um repertório de concepções superficiais e pouco expressivas, do ponto de vista de sua correspondência com as dimensões da complexidade do objeto posto à análise e codificação através das mesmas, para se constituir uma crítica radical ao modelo formativo presente na base de funcionamento escolar a partir das problematizações emergentes do campo dos direitos humanos.

Retomando a crítica exposta anteriormente no que se refere à suposta invalidade do fundamento pedagógico para a investigação consignada a este trabalho, Boto considera que “muitos autores reportam-se [...] a alguma dificuldade revelada pela produção teórica no campo da pedagogia nesse encaixo de apreender o que realmente acontece na escola” (2005, p.89).

Buscar-se-á, portanto, a estruturação de fundamentos pedagógicos que correspondam à essencialidade do modo pelo qual são construídos e articulados os conhecimentos da Pedagogia, conforme os delineamentos de Franco (2008), a saber: resultam de uma teorização que tem como ponto de gênese e destino final, dinâmicas práticas confrontadas ciclicamente com demandas e desafios que as reconfiguram, e são estabelecidos no interior do processo da práxis pedagógica que sintetiza as contribuições de diversas áreas de saber, a fim de compreender as interfaces constitutivas das práticas educativas ocorridas em espaços e tempos distintos, mediatizadas por sujeitos políticos e não-neutros.

Dessa forma, a reflexão pedagógica que segue define a crítica e a desconstrução reconstrutiva da cultura escolar pelo prisma das necessidades, garantias e liberdades humanas fundamentais, como parâmetros para

direcionamento da ação propositiva que institua na escola possibilidades de educação em direitos humanos.

Uma primeira reflexão pedagógica que, de modo relevante, problematiza o suposto projeto de formação para a cidadania ao qual são sujeitados os alunos e professores na instituição escolar, é sobre as relações orgânicas que se entretecem entre escola, socialização e cultura. Assim, cabe questionar: de qual cultura se fala quando a escola se propõe formar para a cidadania? Qual a natureza das experiências socializantes na escola? O que revela a cultura escolar sobre os sistemas simbólicos legitimados e ocultos na escola?

## **2.2. Escola, socialização e cultura: direitos e estatutos da formação para a cidadania**

A análise da educação em DH envolve três categorias que sugerem uma reflexão atualizada em torno da função institucional da educação escolar no contexto das necessidades sociais contemporâneas: a escola, como locus de vivências e conformações identitárias, a socialização, compreendida como processo de transmissão do saber-poder historicamente produzido e utilizado pelo homem, e a cultura, que é o conteúdo simbólico traduzido em ações práticas que conferem sentido ao que pensam e como se comportam os sujeitos na escola.

O estudo das formas culturais presentes na escola e suas correspondências com as ideologias distribuídas nos diversos pólos sociais não é um objeto recente na literatura pedagógica ocidental. Autores como Althusser, Gramsci, Durkheim e Bourdieu, entre outros, destacam a formação escolar como uma das principais estratégias para legitimação e reprodução do conteúdo ideológico que configura as relações de poder na sociedade. Embora esses autores tenham divergências quanto ao determinismo de seus posicionamentos teóricos, a exemplo da oposição dicotômica entre as perspectivas reprodutivistas e progressistas da educação, constata-se um possível ponto de síntese em seus trajetos de teorização: a complexa relação entre cultura e escola. A seleção cultural realizada pela escola, mediante o que Boto (2005) denomina de "abstracionismo pedagógico", incide num recorte ideológico dos parâmetros norteadores do projeto de formação escolar e,

consequentemente, na concepção de sua função social de aparelho normatizador, reproduzidor ou transformador cultural.

Ensinar supõe querer fazer alguém aceder a um grau ou a uma forma intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não poderia ser feito sem se apoiar em conteúdos, em extrair da totalidade da cultura [...] certos elementos que se consideram como mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projeto. Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles. Ora, um tal projeto repousa, necessariamente, num momento ou noutro, sobre uma concepção seletiva e normativa da cultura (FORQUIN, 1993, p.168).

Nesse sentido, em conformidade com os apontamentos de Boto, a análise da realidade escolar pelo ângulo dos princípios dos direitos humanos pressupõe a compreensão “vida escolar como produtora de cultura, cujo conhecimento exige, portanto, alguma remissão a acepções etnológicas de matrizes culturais variadas” (2005, p.88). A cultura escolar transcenderia, portanto, a formalização dos conteúdos e organização institucional da escola, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem se desencadeia e se enraiza nas relações cotidianas entre os sujeitos, nos mecanismos de gestão curricular, nas estereotipizações da diferença e nas formas de apropriação, reprodução e recriação das lógicas implícitas no projeto ideológico atualizado naquilo que se considera trivial e pouco relevante no tempo e no espaço escolar.

A escola institui em sua materialidade um conjunto de valores relacionados aos diferentes tipos de linguagem e expressão, como também ao comportamento esperado pela sociedade quando o indivíduo é inserido na dinâmica institucional onde assume um papel até outrora desconhecido, o de aluno. Assim como o estudante que se depara com expectativas e correspondências sociais em torno de seus comportamentos, formas de se relacionar com os outros sujeitos e com o saber, o professor também passa por um delineamento de suas crenças, perspectivas e modos de ação, tudo isso em nome de uma identidade profissional forjada na idéia do cultivo de bons costumes associados diretamente à idéia de moralidade, esta que muitas vezes põe-se em descompasso com o ritmo de reconfiguração dos valores diante de novas formas de sociabilidades contemporâneas.

A socialização sistemática e a que acontece no interior das trocas simbólicas são os canais da contínua inculturação escolar. Os valores e princípios culturais se apresentam como limites e possibilidades de regulação da conduta humana e funcionam como um código que confere sentido às práticas escolares.

Na realidade, a cultura escolar é que promove o reconhecimento da função social da escola, como sublinha Meirieu ao afirmar que "aquilo que é transmitido na escola define o sentido e a própria função da escola"(2002, p.58). Educar não se restringiria à assimilação de conteúdos conceituais estratificados em componentes disciplinares de uma estrutura curricular fidedigna à objetividade sistematizadora da ciência. Ao contrário, o sentido conferido ao conhecimento que se aprende na escola radica nas relações sócio-culturais empreendidas pelos sujeitos dentro e fora do espaço escolar, pois em cada prática inscrita na interação humana os saberes tentariam ser mobilizados para atuação face à realidade compreendida com base no próprio saber. Desse modo "o próprio saber estaria, assim, impregnado de uma dada correlação de forças que silencia, interdita, impinge e impõe protocolos de crenças com valor de verdade"(BOTO, 2005, p.88).

Contra-pondo-se às estruturas de uma cultura escolar que reproduz paradigmas excludentes e que descaracterizam a condição de dignidade e integridade humana, a socialização dos direitos humanos na escola se vincula às demandas experienciadas pelos sujeitos no processo de convivência coletiva. Os direitos humanos são apropriados como diretrizes de compreensão e resolução de problemáticas que desafiam constantemente a unidade da comunidade humana em torno de ideais universais.

Face às violências, ao desrespeito mútuo, desvalorização das identidades culturais, ausência de diálogo e violação da autonomia, o sujeito externaliza um comportamento defensivo para limitar a agressividade do outro ao impor a heteronomia e os padrões classificadores e discriminatórios sob o signo da uniformização de práticas da cultura escolar. Portanto, o comportamento rotulado de incidente e indisciplinado, aquele que não é enquadrado no formato ético moldado pela escola, se constitui como reação natural de auto-preservação para impedir que sua condição de sujeito de direitos seja avassalada.



Todo indivíduo destituído de suas prerrogativas de pensar e agir por si mesmo [...], bloqueado por obstáculos em que seu direito de intervenção é negado ou ocultado, todo indivíduo desconsiderado, frustrado, não tem outra solução, diante dessa violência simbólica, particularmente fecunda, senão uma resposta violenta e anárquica, que é um paliativo insatisfatório, mas dá origem a um processo de existência, de reconquista de si mesmo, de reconhecimento (NIARFEIX, 2002, p.117).

Assim, o principal desafio de uma cultura escolar promotora de uma cidadania consciente do pleno exercício dos direitos e deveres a si inerentes. A educação em direitos humanos subverte a representação de uma cidadania retórica vazia sem enraizamentos práticos e desvinculada de necessidades autênticas no contexto da socialização da cultura de valores como o respeito horizontalizado, a solidariedade, a dignidade universal da pessoa humana e a paz. A esse respeito, podemos afirmar que

Socializar em direitos humanos implica em implantar processos educativos que possam difundir, se não para absolutamente todas (esse é o horizonte desejável), mas para o maior número de pessoas, concepções e práticas culturais para que elas se percebam e se formem como sujeitos detentores de direitos porque sujeitos de dignidade. Isto significa que as pessoas, mediante processos educativos assim direcionados, tomam consciência da sua natureza humana; e que lhes sejam possibilidades condições para lutarem e exigirem a realização do seu ser humano. Em síntese: que tais processos visem tornar humanos os seres humanos (SILVEIRA, NADER, DIAS, 2007, p.5-6).

A socialização de cultura entendida como processo humanizador está associada à noção de vínculo coletivo, pois o humano se faz e é reconhecido no interior de uma coletividade, por meio da qual se percebe como portador de uma série de caracteres simbólicos e materiais pouco variáveis nas atitudes das pessoas que compõem o grupo. Esse vínculo promotor de identificações se processa, inicialmente, pela via da sensibilidade e convencimento, pois os princípios positivados pela (i)materialidade cultural tem raízes transpostas em diversos marcadores históricos antecedentes às experiências concretas dos sujeitos, mas são através das mesmas que estes princípios teriam possibilidades de internalização e gradativa re-significação de sentidos que os legitimem.

Os direitos humanos, ao se fazerem presentes na cultura escolar, se orientam no sentido de possibilitar uma reflexão constante e em nível evolutivo

ser tomadas pelos sujeitos escolares. Atuariam como prisma de interpretação de situações cotidianas nas quais o humano fosse priorizado e defendido de manipulações ideológicas.

Por isso, o estudo das possibilidades de inserção dos direitos humanos na escola se associa de modo justificável às problemáticas, nem sempre explícitas, emergentes do conjunto de idéias, valores e práticas que configuram a cultura escolar, seus espaços, tempos e sujeitos, envolvendo a análise dos dispositivos formalizados sob os quais a escola estrutura seu funcionamento, mediante a constituição curricular e a adoção/organização de padrões para orientação de suas práticas de aprendizagem.

Na atualidade, o discurso comum de que a escola deve voltar-se para a formação cidadã sugere um questionamento essencial sob o risco de descaracterização de sua aparente boa impressão: de que cidadanias estão tratando? Quais são suas interfaces possíveis de serem ensinadas? Estes questionamentos estão remetidos às problematizações que iniciaram essa reflexão no Capítulo I e evidentes na provocação de Canivez quando acusa que educar para a cidadania é um propósito, no mínimo, incômodo.

Se a escola absorve a função social de formação para a cidadania e encontra mecanismos dinâmicos para traduzir esse objetivo institucional em um repertório plural de práticas culturais, é necessário observar sob quais sentidos e significações ela se pauta.

A assertiva lançada torna-se ainda mais latente quando se observa que esse discurso comum de formação para a cidadania traz embutido em si o paradigma neoliberal de consumo, competitividade e fatores da globalizam que implicam na reestruturação do modo de trabalho e na re-significação de competências necessárias à sua execução. Nesse caso, os alunos seriam cidadãos quando estivessem instrumentalizados para inserção produtiva e participante na dinâmica onde quem consome é o detentor de direitos, aquele que passou pela escola e não aprendeu é o responsável pelo seu fracasso, que mais vale a competição dada a escassez de postos de trabalho do que a cooperação e solidariedade e que ninguém precisa partilhar valores universais por que a afirmação das diferenças não nos permite associarmo-nos.

A pobreza, a desigualdade econômica, as disparidades sociais daqueles

que estão localizados em certas áreas territoriais e a emergência de novas identidades são alvo de reflexão de diversas instituições da sociedade civil e política que se apropriam do interesse em desenvolver estratégias da redução da violência – simbólica, física e estrutural –, da fome, da mortalidade e, em síntese, perseguem o objetivo da valorização da dignidade humana como princípio intrínseco às relações estabelecidas entre os indivíduos.

Nesse sentido, consideramos o pressuposto de que os processos de sociabilidade contemporâneos resultaram no fim desejado do humano, conforme as assertivas de Sacristán (2007), uma vez que a marca determinante da identidade do indivíduo enquanto espécie humana apresentasse subordinada à interesses díspares do paradigma de essência do homem que sugere liberdades e necessidades fundamentais como geradoras de direitos naturais. Tais processos se dão a partir de vinculações afetivas, sociais e políticas que os indivíduos constituem enquanto mecanismos de garantia da coesão dos agrupamentos humanos.

Essa dificuldade de projeção altruísta tem provocado a manifestação de violências de natureza variada no contexto escolar, em específico. A ausência de experiências dialógicas, da superação da agressividade como mecanismo de defesa de convicções pessoais e a falsa crença que a diferença deve estar sempre submissa à uma normalidade que a regula, são desafios que devem inspirar os agentes institucionais da escola a diagnosticarem quais as lógicas implícitas no discurso que estrutura as subjetividades. Aportamo-nos a autores como Sacristán quando afirma que

Depois dos abusos causados pela pretensão de exclusividade das grandes visões que o espírito ilustrado difundiu e as filosofias do novo homem e do vazio gerado pela descrença e o relativismo das posições pós-modernas, a humanidade, as sociedades, os grupos e os indivíduos necessitam se debruçar sobre aspirações comuns que sirvam de base de convivência, salvo que consideremos que seu único destino é o consumo, o triunfo individual ou o desenvolvimento econômico, convertidos em grande narrativa para assinalar o fim desejado do humano (2007, p.133).

Os estatutos da cidadania devem refletir os princípios dos direitos humanos, na medida em que estes se põem à frente dos relativismos causados pela efemeridade e fragmentação dos valores humanos. Não se concebe um projeto escolar de cidadania que não esteja fundamentado nos direitos

humanos, convertendo-os em parâmetros teórico-metodológicos para dar suporte às estratégias de enfrentamento aos problemas de âmbito relacional e estrutural que afrontam a escola.

Nessa perspectiva, os direitos humanos figuram como matrizes conceituais e procedimentais de como desenvolver uma agenda de experiências formativas que preconizam a socialização dos direitos e deveres para além do dado informacional ou da prescrição normativa. Concomitantemente, a socialização da cultura de direitos humanos na escola deve possibilitar a apropriação dos princípios éticos que embasam as concepções de direitos humanos, a fim de que sejam localizados e tenham viabilidade de serem aplicados em situações e contextos que transgridam a realidade consignada às leis positivadas pelo Estado.

Em síntese, a escola tem sua função social delimitada pela (re)produção cultural que lhe confere sentido. A cultura instituída na escola traz imbricados em si uma série de valores e princípios que norteiam e classificam as práticas atualizadas na instituição. Socializar em direitos humanos exigiria questionar os parâmetros da escola para perceber se o ideal de formação para a cidadania se fundamenta no paradigma de reconhecimento da dignidade do ser humano.

Os questionamentos acerca de como a escola seleciona e reproduz a semiologia consubstanciada à construção ideológica através da imposição cultural de valores e comportamentos aos sujeitos escolares se constitui como fio condutor que permite pensar a microscopia da cultura escolar, buscando localizar focos de avassalamento ou potencialização dos direitos humanos. Quais os valores através dos quais estão calcadas as relações interpessoais na escola? Quando a escola se propõe à formação para a cidadania, quais os princípios e conteúdos socializados para tão duvidável prerrogativa? Os sujeitos escolares conseguem se conjecturar em torno de ideais universais como tentativa de superar o relativismo contemporâneo que resulta no egocentrismo e em comportamentos violentos?

A realidade escolar é complexa e a busca por respostas e possíveis soluções para as questões anunciadas requer a implantação de uma política pública que elabore e efetive planos de ações, proporcionando condições de concretização aos agentes institucionais e educadores, além de fomentar o

redimensionamento do currículo escolar e a re-significação dos processos formativos a partir da centralidade dos DH como norte para sua execução.

### 2.3. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

O desafio da implementação de políticas e práticas educativas referenciadas nos direitos humanos se inscreve numa perspectiva de construção histórica no Brasil desde a segunda metade dos anos de 1980, conforme historiciza Candau (2003), com as iniciativas do Instituto Internacional de Direitos Humanos (IIDH), articulando países da América Latina através de cursos e comissões. Porém, é com a criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos em 1995, resultado da articulação de diversos segmentos da sociedade civil, que as experiências de EDH ganham maior destaque no cenário nacional.

Em 1990, segundo essa autora, as iniciativas de EDH podem ser categorizadas a partir de duas tendências que caracterizam o movimento de implementação e divulgação de experiências educativas de socialização em direitos humanos: a perspectiva da continuidade e ampliação e a incorporação de novos atores.

Outro dado significativo que sinaliza a construção da política de EDH no Brasil é a aprovação da Constituição Brasileira de 1988, na qual foram condensados importantes princípios dos direitos humanos no ordenamento jurídico nacional. Em se tratando de dispositivos normativos, ainda em 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente, “reconhecido como dos mais avançados em relação à proteção e promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes” (CANDAU, 2003, p.76).

Desde 1993, organismos internacionais empreendem uma agenda internacional que versava no reconhecimento da educação enquanto mediação de valores e princípios contidos na carta da ONU de 1948, a qual declarava direitos fundamentais ao desenvolvimento do espírito humano. Monteiro incursiona que em

1993, um Congresso Internacional sobre a Educação para os Direitos do Homem e para a Democracia, organizado pela UNESCO em Montreal (Canadá), de 8 a 11 de março, adotou um Plano de ação

mundial sobre a Educação para os Direitos do Homem e para a Democracia. Ainda em 1993, a Conferência mundial sobre os Direitos do Homem, organizada pela ONU em Viena (Áustria), adotou uma declaração e um plano de ação em que recomendava, nomeadamente, "encarar a possibilidade de proclamar uma Década das Nações Unidas para a Educação no domínio dos Direitos do Homem, a fim de promover, encorajar e pôr em relevo este tipo de atividades" (2001, p. 85).

Descortinando o cenário de proposições mundiais para tornar a educação uma estratégia de transformação social a partir da incorporação curricular e metodológica dos direitos humanos, as entidades em defesa dos direitos humanos, integradas a Secretaria Especial de Direitos Humanos do Gabinete da Presidência e ao Ministério da Educação, elaboraram a 1ª versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDEH), em 2003, alcançando a mais recente revisão em 2007.

O PNDEH foi orientado no objetivo de ser um marco expressivo para direção das ações educacionais desenvolvidas em nível federal, estadual e municipal, além de alcançar impactos positivos nas esferas de educação formal, informal e não-formal. Em relação às suas proposições voltadas para a instituição escolar, podemos concluir que correspondem com a concepção de educação contida na Constituição Federal Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal nº 9.394/1996) e, mais recentemente, no Plano Nacional de Educação (PNE) que define o processo educativo como mecanismo de desenvolvimento da democracia através do exercício da cidadania.

A educação em DH passa a ser, mediante a implementação do PNEDH, uma política pública de abrangência multidimensional que se desdobra numa perspectiva normativo-legal e societária, de acordo com Silveira, Nader e Dias (2007). Por política pública, se entende a resposta institucional do Estado diante de necessidades concebidas como prioridades para o desenvolvimento social e cultural dos indivíduos.

A política pública de EDH, nesse sentido, se pauta pela apropriação do governo brasileiro dos dispositivos exarados pelos organismos da Organização das Nações Unidas – ONU e pelas demandas recorrentes de diversos grupos societários emergentes que tiveram como referencial o texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos para reivindicar seus postulados. É a partir

desse movimento de práxis histórica que as concepções e mecanismos do PNEDH se afirmam como política pública e, portanto, apresentam-se como parâmetros para desenvolvimento de ações institucionais orientadas para a socialização dos direitos humanos nos âmbitos da educação básica, da educação superior, da educação não-formal, da educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e da educação e mídia. Em cada um desses âmbitos, são instituídas agendas propositivas que tem em sua centralidade a EDH como política pública.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, está apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado Brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação [...] Sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não-formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros (BRASIL, 2007, p.17).

Os objetivos que assinalam a execução de programas e projetos relativos ao PNEDH foram elaborados de modo a efetivar a educação em DH enquanto política pública universal, visando, sobretudo, “difundir a cultura de direitos humanos no país” (BRASIL, 2007, p.18). Essa ação implica na socialização dos valores de solidariedade, justiça social, paz e democracia. A educação seria um meio privilegiado para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito.

As estratégias operacionais definidas para consecução dos objetivos fixados também compreendem uma pluralidade de linhas gerais de ação, nas quais as demandas identificadas são convertidas em referenciais para implementação de planos e programas nacionais de EDH, a saber: a) desenvolvimento normativo e institucional; b) produção de informação e conhecimento; c) realização de parcerias e intercâmbios internacionais; c) produção e divulgação de materiais; d) formação e capacitação de profissionais; e) gestão de programas e projetos; f) avaliação e monitoramento.

Processualmente, as metas e expectativas institucionais declaradas no PNEDH vão sendo ganhando concretude em consonância com os processos sócio-históricos da contemporaneidade, dentre os quais se destaca a

materialização dos sujeitos abstratos. Ou seja, a diferença e a diversidade que antes eram vislumbradas como perspectivas restritas à produção acadêmica, transgridem o espaço privado e se inserem na dinâmica concreta da convivência social, dando origem a uma multiplicidade de movimentos e entidades sociais em defesa dos mais variados direitos humanos. Sacristán, ampliando a discussão sobre a materialização do sujeito nos processos educativos, complementa que

O sujeito da educação não é um ser retórico e universal, mas se caracteriza de um ponto de vista social e cultural, com vantagens e desvantagens a respeito dos demais, maior ou menor propensão ao abandono escolar, dificuldades, etc. (2007, p.141).

Na medida em que manifestações da diferença invadem o espaço social e problematizam as estruturas rígidas de hierarquização e as relações de poder dominante, as políticas públicas são continuamente questionadas e confrontadas com as exigências postas no processo de afirmação de cada grupo cultural. Desse modo, o PNEDH está respaldado no respeito e promoção da diversidade sócio-cultural, estimulando o desenvolvimento de experiências educativas que, embora associadas às necessidades de cada grupo, não estão restritas às fronteiras específicas de sua cultura e história, pois, se assim o fizesse, estaria colocando sob risco a universalidade ética que atravessa a compreensão de direitos humanos.

Em particular, no âmbito da educação básica, o PNEDH sugere a organização do espaço educativo para aprendizagens afetivas, sócio-políticas e ambientais, e não apenas a transmissão do conteúdo conceitual referente à história e aos fundamentos filosóficos dos direitos humanos. A inserção dos parâmetros dos direitos humanos compreende todos os níveis de elaboração pedagógica – curricular, didática, metodológica, administrativa e institucional -, bem como as dinâmicas que, necessariamente, não são reguladas diretamente pelos dispositivos oficiais. Por isso mesmo é que exige, tendo em vista sua efetividade, perscrutar “o escrutínio no nível microscópico do dia-a-dia escolar” (AZANHA, 1992, p.62).

Estabelecer a conexão entre os direitos humanos e a educação escolar exige, portanto, o redimensionamento das práticas efetuadas no interior da



instituição educacional, uma vez que se adotam modelos pedagógico-curriculares, princípios inter-relacionais e estratégias didático-metodológicas fundamentadas em valores como o respeito à diversidade, o espírito de colaboração, a co-responsabilidade com os destinos comuns, cuidado ambiental e ético numa tentativa de superar os impactos negativos da globalização e o relativismo sugerido pela pós-modernidade.

É legítimo e coerente afirmar que o processo de mudança social deve ser um dos pontos essenciais a compor a o currículo e a agenda de trabalho pedagógico da instituição escolar a partir das práticas que refletem a paz, o respeito, a valorização, a solidariedade, a ética, a justiça, a liberdade e a paz. O paradigma dos direitos humanos deve perpassar todas as variantes do processo de ensino e aprendizagem empreendido pela escola para que alcance a vida dos estudantes em todas as suas dimensões, caracterizando um processo no qual sejam desnaturalizadas as práticas incoerentes de intolerância, discriminação, desrespeito, degradação e descaso ambiental, etc. Isso significa estabelecer uma cultura escolar constituída por códigos que se transformem em critérios de direcionamento de vida de cada sujeito participe da experiência pedagógica.

Perseguir o objetivo de promover uma educação em direitos humanos exige o desenvolvimento de metodologias eficazes e estratégias de impacto crítico e problematizador que assinalem os sentidos estabelecidos para a prática educativa libertadora e cidadã. Nesse sentido, Sacristán afirma que

se a educação tem necessariamente um sentido, caminha em uma direção e cumpre uma série de funções, tratar de esclarecer esse sentido é fundamental para uma prática reflexiva. Os grandes discursos que servem de apoio, referência e sustentação de nossas ações, do sentido que fazemos no mundo e do mundo que desejamos possuem essa racionalidade que dotada de direção (2007, p.133).

Ancorados na assertiva do autor supracitado, afirmamos que a racionalidade que envolve a fundamentação pedagógica de uma educação em direitos humanos se desdobra em três enfoques que, parcialmente distintos, se inscrevem numa conjuntura integral de sentido das práticas educativas. Segundo ele, “quando se fala em direitos humanos com relação à educação, geralmente costumam se abordar três tipos de enfoques” (idem, p.134): o

direito a receber educação, os direitos humanos na educação e uma educação desenvolvida segundo os direitos humanos.

#### **2.4. O direito à educação: exigência à cidadania**

Esse nível de inserção dos DH na reflexão escolar de formação para a cidadania corresponde à obrigatoriedade das condições de acesso e permanência de todos os indivíduos na escola. É fundamental para o cumprimento do direito à educação que o benefício à educação seja extensivo às populações de quaisquer camadas sociais ou grupos culturais, uma vez que a inserção participativa e democrática na dinâmica coletiva requer o domínio de conteúdos que permitam a análise crítica dos fenômenos sociais.

Negado o direito à educação, o indivíduo tem anuladas suas condições de se tornar sujeito ativo na construção de uma cidadania efetiva, traduzida sob a forma de participação na cultura do saber e no trabalho social. Além disso, este indivíduo se percebe alheio às transformações que ocorrem em nossa sociedade e, portanto, fica demarcado ao posto de marginal e periférico, estando sujeito aos assistencialismos mantenedores do *status quo* daqueles que se encontram no poder político de detenção econômica e cultural. Médione analisa as condições nas quais os indivíduos que têm o direito à educação negado sugerindo que “o acesso à palavra e ao debate lhes é negado, pois a cidadania não pode ser construída sem certo número de saberes essenciais, que está longe do saber mínimo dispensado àqueles que não correspondem à norma em vigor” (2002, p.11).

Outra interface do direito à educação se revela na necessidade de os organismos e entidades interessadas em consolidar tal proposição ética criarem condições necessárias para potencializar o acesso e permanência de todos os grupos e indivíduos na escola, redimensionando as políticas educacionais para atender às demandas culturais e históricas de cada um deles. Isso implica uma reengenharia curricular que sistematize saberes e conhecimentos significativos, bem como uma prática pedagógica pautada pelos valores universais, proporcionando transformações nas relações interpessoais estabelecidas na cultura escolar, como postula o PNEQH ao discutir que

democratizar as condições de acesso, permanência e conclusão de todos(as) na educação infantil, ensino fundamental e médio, e fomentar a consciência social crítica devem ser princípios norteadores da educação básica. É necessário concentrar esforços, desde a infância, na formação de cidadãos (ãs), com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados (BRASIL, 2007, p. 23).

Contudo, os impactos das estruturas políticas que configuram o modo de produção capitalista e o paradigma neoliberal no desenvolvimento de diretrizes organizacionais das reformas educativas vêm se constituindo como uma problemática que ameaça a efetividade e propriedade emancipatória do direito à educação, conforme assinalam Libâneo, Oliveira e Toschi (2008).

Segundo esses autores, a expressão econômica da nova ordem mundial se constitui no modelo vigente denominado “neoliberalismo”. Consignado ao paradigma liberal manifesto até final do séc. XIX, o neoliberalismo sugere uma configuração de Estado que se afaste da promoção das garantias fundamentais à pessoa humana, depositando no circuito do mercado o funcionamento da sociedade e, portanto, enfatizado as relações de competitividade e individualidade constitutiva de sua lógica funcional e modo de operacionalização.

Correspondendo a uma concepção descendente e excludente, oposta ao ideário democrático, o neoliberalismo interfere negativamente nas políticas sociais enquanto manifestação do Estado diante de problemáticas emergentes do contexto sócio-cultural. Isso porque o indivíduo é responsabilizado por suprir suas necessidades e aspirações, fomentando a iniciativa privada no que se refere à oferta de serviços enquanto mercadorias comerciais, entre elas a educação que, ao ser concebida como serviço privativo àqueles que detém poder aquisitivo para usufruir de suas possibilidades, maximiza o contingente de excluídos e marginalizados que estão demarcados à opressão e subordinação às configurações de poder dos que dominam e sugerem as regras do jogo social.

A educação passa a ser política pública a partir da premissa de que todo indivíduo é agregado na comunidade social mediante um percurso de aprendizagens que contornam sua personalidade, determinando um conjunto de comportamentos culturais e racionalidade correspondente ao modelo político vigente. Nesse sentido, o processo educativo se configura como um

direito.

Na perspectiva neoliberal a educação deve servir à finalidade da formação tecnicizada a fim de preparar o indivíduo para sua inserção otimizada na esfera do trabalho e das relações de produção. Isto posto, o processo escolar se compactua com o mercado para desenvolver um projeto de formação cujas habilidades e competências se ajustem ao modelo requerido socialmente.

Em relação à proposta neoliberal, entende-se que essas habilidades e competências são atinentes à ação de um indivíduo genérico na reflexão crítica e emancipatória de seu universo de trabalho e as repercussões das formas de trabalho institucionalizadas na violação de seus direitos fundamentais, e qualificado para ser uma mão-de-obra multidimensional e técnica, capaz de tomar decisões rapidamente, de ajustar-se aos processos institucionais, à produção otimizada no que tange aos modos de organização do trabalho, bem como às prováveis modificações ocorridas no interior de suas funções, respondendo-as positivamente.

Nesse sentido, o direito à educação só é legítimo quando o processo educativo está respaldado na qualidade cognitiva, afetiva, sócio-política e ambiental da formação empreendida e no comprometimento ético com o desenvolvimento integral do indivíduo.

Complexificando seu posicionamento em relação ao direito à educação, Sacristán corrobora que

[...] ser escolarizado é o primeiro e mínimo dos benefícios que deduzimos do direito a acessar a educação; poder permanecer por longo tempo escolarizado constituirá um segundo nível de aspiração e êxito [...] Para qualquer outra finalidade, esses passos são apenas meios que cumprem fins substanciais se neles se desenvolvam determinados processos, pois nem tudo o que ocorre na escolaridade satisfaz cotas do direito a se educar. Inclusive, há comportamentos de pessoas e usos institucionais que caminham em sentido contrário, impedindo sua realização. Ou seja, é preciso uma certa desconfiança preventiva que nos leve a revisar o como se satisfaz o direito à educação e suas repercussões e a tomar medidas corretivas (2007, p.134, grifos nossos).

A correspondência entre o direito à educação legitimamente cidadã e favorecedora da formação de sujeitos sociais promotores dos direitos humanos constitui o segundo e terceiro enfoques apontados por Sacristán (2007) como

sendo a presença dos direitos humanos na educação.

Essa proposição interfere em todas as variantes do processo educativo, pois acusa a inserção política, curricular e didático-metodológica dos princípios e valores intrínsecos aos direitos humanos no trabalho em sala de aula.

## **2.5. Os Direitos Humanos na educação escolar: projeções curriculares**

Na análise de Sacristán o segundo nível de inserção dos direitos humanos na educação escolar “refere-se a como se aborda os temas relacionados com os direitos humanos nas escolas, na formação geral, sua presença nos conteúdos dos currículos escolares” (2007, p.134). Ao desenvolver sua tese, esse autor aponta quatro princípios gerais para o que define como política justa do currículo. Entretanto, anteriormente à discussão a partir das considerações teórico-metodológicas sugeridas por ele, faz-se necessário explicitar o que se concebe como currículo e quais são as configurações curriculares mais comuns nas escolas para possibilitar a inserção dos conteúdos relativos ao campo dos direitos humanos.

Sacristán, na tentativa de delimitar uma definição para o texto curricular, afirma que

O conglomerado composto pelas intenções de querer influir em outros, os planos que temos para eles, o modelo de ser humano que tentamos reproduzir ou produzir conformam os sentidos das ações educativas; delimitam o texto – o tecido, sua trama e os materiais que o formam – que criamos e vamos refazendo constantemente para educar, guiar e dar conteúdo à educação [...] Quando nos referimos às influências exercidas na escolaridade, chamamos este texto de currículo [...] Na medida em que o texto do currículo é explícito, podemos discuti-lo, escolhê-lo, mudá-lo, comprovar como se realiza, mas sem esquecer que há um texto-tecido concreto e sempre real na ação, pois o sentido, a orientação e o conteúdo são inerentes a toda ação humana. Para lhe dar uma expressão que diferencie tal peculiaridade, distinguimos o currículo implícito do explícito (SACRISTÁN, 2007, p.118).

No trecho transcrito, o autor se refere ao currículo considerando dois pontos de vista: o implícito e o explícito. Não se trata de aprofundar uma abordagem conceitual que compreenda as dimensões constitutivas de cada um deles, e sim de ressaltar que o âmbito curricular de desdobra em níveis que podem ser visíveis ou embutidos uns nos outros. Isso implica considerar que

as possibilidades de aprendizagem na escola, expressão que sintetiza o significado geral do currículo, configuram experiências de formação muitas vezes carregadas de contradições internas pelo fato de que aquilo que está declarado nos dispositivos oficiais e o modo pelo qual os sujeitos convertem os saberes em componentes culturais, podem se correlacionar de forma divergente e antagônica.

Como resultado desse processo descontínuo de materialização dos propósitos que justificam o projeto de formação empreendido pela instituição escolar, tem-se o estabelecimento de uma cultura curricular que se associa tanto à administração do conteúdo curricular através das atividades formativas oficiais, quanto ao conjunto de valores que atuam de forma sub-reptícia na conformação das identidades do ser professor e do ser aluno.

Nessa perspectiva, sugere-se que a inserção dos direitos humanos aconteça de modo a atingir a aprendizagem dos sujeitos em todos os âmbitos da escola. Por isso, concomitante a discussão das dimensões conceituais filosóficas, históricas e bases jurídicas dos direitos humanos localizadas de forma descentrada no conjunto dos componentes curriculares, a escola deve promover a justaposição dos princípios dos direitos humanos na cultura cotidiana atualizada no cotidiano do espaço escolar, problematizando temáticas emergentes do atual contexto societário em consonância com a ação programática prevista no PNDEH de “fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos [...]” (BRASIL, 2007, p.24).

No que concerne ao trabalho de abordagem conceitual dos direitos humanos, o PNEDH, bem como Rayo (2004) e Sacristán (2007), propõem a organização curricular pela via da transversalidade. O acesso às informações e conhecimentos relativos aos direitos humanos não se justifica pelo seu domínio instrumental, se assim fosse orientado, o enfoque metodológico estaria reduzido a uma concepção declaratória e nominalista. Por isso mesmo, algumas críticas buscam enfatizar o risco de se concentrar os direitos humanos em uma disciplina específica, pois se encerra na fragmentação dos saberes que são exigidos para compreensão da complexidade dos fenômenos nos quais os direitos entram em vigência.

A estratégia de transdisciplinarizar os direitos humanos nos currículos escolares permite que os saberes específicos de cada área disciplinar possam ser agregados de modo a possibilitar um diálogo amplificado diante de situações e objetos de estudo com complexidade constitutiva, como é o caso daqueles relacionados aos direitos humanos. Nesse sentido, se estabelece uma profunda ruptura com o modelo fragmentado em função da necessidade de proporcionar aos sujeitos uma reflexão crítica de contextos e problemáticos caracterizados pela presença de variáveis heterogêneas.

A gestão do conhecimento em direitos humanos se processa, portanto, a partir da conexão entre as contribuições epistemológicas das diferentes disciplinas para compreensão do mundo, da vida e dos problemas que atravessam o humano, enquanto produção cultural e simbólica, que são profundamente multidimensionais do ponto de vista dos elementos sociais, culturais, históricos e políticos nelas entrelaçados, daí a recorrência da transdisciplinaridade enquanto estratégia de configuração curricular dos direitos humanos na educação básica.

Vale salientar que a mobilização do princípio da transversalidade para as práticas de gestão do conhecimento não se limita ao desenvolvimento de atividades episódicas e desvinculadas do contexto no qual os sujeitos estejam inseridos. Concernentes a esse aspecto, Silveira, Nader e Dias advertem que

É necessário que esse princípio da transversalidade esteja presente no currículo oculto e explícito da Escola, em seus vários níveis, como um projeto global a impregnar a cultura institucional de seus agentes. A Educação em Direitos Humanos deve ser uma tematização recorrente, e não pontual, eventual, extraordinária. Em suma: cumpre convertê-la em um exercício constante de um modo de vida pautado pela Cultura dos Direitos Humanos (2007, p.17).

A perspectiva social que está consignada ao processo educativo em direitos humanos é a constituição de uma cultura de reconhecimento, valorização e promoção dos princípios éticos e políticos da dignidade humana. Logo, a inserção curricular dos conteúdos referentes aos direitos humanos deve se desdobrar em todos os âmbitos de aprendizagem escolar, seja articulando os saberes disciplinares em torno de problemáticas já destacadas pelo PNDEH, seja no esforço da comunidade educativa em configurá-los como

parâmetros para formulação dos mecanismos administrativos que viabilizam a dialogicidade e participação equalizada de todos os segmentos escolares.

Ademais, para que a gestão do conhecimento na educação em DH obtenha resultados satisfatórios, a escola e a sala de aula devem ser redimensionadas para instaurar diversos espaços interativos de construção de sentido para o saber, mediante a ativação de metodologias dinâmicas nas quais seja oportunizada a discussão propositiva da mudança de comportamento face às violações dos direitos humanos.

## **2.6. A educação segundo os Direitos Humanos: significação didático-metodológica**

A agenda do processo pedagógico em direitos humanos na educação básica compreende uma abordagem facetada em três dimensões interdependentes, de acordo com PNDEH:

A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos existentes para 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, 2007, p.23).

A consecução operativa de cada um dessas dimensões requer a implementação de um arranjo didático-metodológico que privilegie a reflexão crítica, a participação democrática, a convivência verticalizada sem hierarquias entre discentes e docentes através de práticas dialógicas. Candau corrobora que “os processos de educação em direitos humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articule as dimensões ética, político-social e as práticas concretas” (2007, p.404).

Nessa perspectiva, as metodologias utilizadas pelos docentes para condução dos processos de aprendizagem devem se respaldar nos princípios de diálogo, de respeito, de valorização das múltiplas expressões culturais e de aprendizagem. As metodologias de ensino devem ser estratégias no sentido de desenvolver o senso ambiental, afetivo e social, enfatizando valores que



conduzam a uma cultura de paz, opondo-se a qualquer tipo de violência, interior e exteriormente à escola.

A educação em direitos humanos se pauta por uma didática ativa que redimensione as funções sociais dos atores educativos: docentes e discentes são co-responsáveis por um percurso de apropriação de conceitos e práticas que, paralelamente, desenvolvem o potencial cognitivo, resgatam as atitudes fundamentais de solidariedade, justiça, reconhecimento do outro em contraposição à cultura da violência simbólica estabelecida durante muito tempo na educação sob o signo do autoritarismo presente na relação entre professores e alunos.

Essas metodologias que correspondem aos ideais fixados pela política educacional para os direitos humanos pressupõem o uso de diferentes linguagens e mobilização dos conteúdos conceituais e atitudinais propostos para situações-problema onde os princípios e valores relativos aos direitos humanos entrem em vigência, para que os indivíduos que vivenciem essas possibilidades de aprendizagem possam atuar como fomentadores de uma cultura de direitos humanos em diferentes espaços sociais, ou seja, na família, nos seus círculos de convivência, no meio virtual e na escola. O PNDEH propõe como uma ação programática da agenda educacional o desenvolvimento de uma “pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos” (2007, p.24).

Os processos de ensinar e aprender, quando fundamentados pelos princípios dos direitos humanos, não podem ser propiciadores senão de uma aprendizagem significativa que ultrapasse o próprio espaço escolar, caracterizando uma educação para os direitos humanos com potencial crítico face as violações dos diversos direitos nos múltiplos espaços sociais.

Com a introdução de um novo sentido atribuído à formação para a cidadania, as significações didático-metodológicas da educação em DH também implicam o redimensionamento das práticas de planejamento e avaliação educacionais, bem como na sistemática de gestão democrática com a formulação de metas e planos institucionais descentralizados e participativos. Estas passam a ser concebidas, para além de uma função técnico-burocrática, como ferramentas de constituição de um projeto articulado de situações

relevantes às quais os sujeitos são expostos para assimilarem novos códigos culturais. A intencionalidade consubstanciada à educação em DH se configura como matriz organizadora do processo de pensar as estratégias de execução desse projeto e das formas pelas quais ele será avaliado.

Padilha (2001) corrobora com essa reflexão ao abordar a questão do planejamento educacional na perspectiva cidadã interseccionada com o parâmetro da gestão democrática. Entendendo a gestão escolar como um processo de articulação e decisão institucional e pedagógica compartilhado com todos os segmentos da escola, o planejamento adquire o objetivo de operacionalizar as metas fixadas pela instituição educativa a partir de suas prioridades, desafios e dilemas, ao passo que considera a participação coletiva enquanto estratégia para coordenação e execução do trabalho escolar.

Ao explicitar as condições históricas sob as quais foram respaldadas as práticas de gestão e planejamento da educação, Padilha sugere que o planejamento democrático resultante da legitimação da cidadania aportada em todos os sujeitos inseridos no contexto escolar se desdobra em influenciar e provocar transformações nas instâncias e nos níveis educacionais que, historicamente, têm ditado o como, o porquê, o para quê, o quando e o onde planejar.

Reporta-se ao poder centralizador e autoritário no qual foi pautado a concepção de planejamento educacional, contrapondo-se à identidade cidadã intrínseca aos indivíduos que compartilham entre si os processos de ensinar e aprender, uma vez que, sua condição de agentes jurídicos, ou seja, promotores de direitos e deveres, deve perpassar a gestão do trabalho escolar.

Nesse sentido, não há como as práticas de planejamento continuarem a ser centralizadas e inacessíveis à todo público escolar. Padilha afirma que “o planejamento é socializado quando o processo de decisão é possibilitado a todos e não limitado aos 'especialistas' ou mesmo a 'um grupo de coordenação’” (2001, p.66).

Obviamente, emergem da concepção do planejamento uma série de exigências no tocante à articulação dos sujeitos envolvidos na escola, sugerindo a consecução de etapas que vão da sensibilização para que todos participem dos momentos de planejamento, bem como que, efetivamente, todos sejam co-responsáveis pelo êxito daquilo que se propõe a realizar.

Igualmente, o planejamento escolar, tendo como horizonte pedagógico a formação para a cidadania, requer a legitimação de cada indivíduo em suas diferenças e particularidades, desencadeando atitudes de respeito e valorização dos posicionamentos individuais e promovendo experiências de diálogo e confronto pautadas pelos valores e atitudes imbricadas nos Direitos Humanos, fundamentos da cidadania global.

### CAPÍTULO III

## EIXOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO

### 3.1. Pesquisa e método da Ciência Pedagógica

Pesquisar significa, num repertório multiforme de definições, a prática reconstrutiva da Ciência. É, ao mesmo tempo, metodologia e natureza da dimensão humana de produção de saberes que orientem, de forma analítica e problematizadora, a ação do homem no contexto de atuação, sobrevivência e transformação das estruturas físico-sócio-culturais.

Na análise de Matos e Vieira

a pesquisa é a atividade principal da ciência que nos permite a aproximação e o entendimento da realidade que investigamos, e, além disso, nos fornece elementos para possibilitar nossa intervenção no real. Assim, pesquisar não representa apenas refletir e entender os fenômenos, liga-se diretamente a uma possível ação, que poderá ou não ser realizada (2002, p.22).

A questão prática inerente à pesquisa e seus fundamentos teórico-metodológicos perpassam os processos de seu desenvolvimento e são atinentes ao campo social de manifestação do fenômeno estudado. O sujeito pesquisador percebe elementos críticos do objeto cognoscível e os condensa com uma dada lógica teórica que se desencadeia desde a formulação de hipóteses e objetivos de pesquisa até a compreensão da realidade expressa nos dados abstraídos mediante ativação de sistemáticas metodológicas. Assim, a pesquisa não está isenta nem de sua responsabilidade social, haja vista a sua condição de fomentadora das práticas, nem da subjetividade de quem a realiza, uma vez que os paradigmas validados pelo pesquisados cristalizam a codificação de novas teorias resultantes das análises e decifrações dos fenômenos investigados.

Nessa perspectiva, Fernandes (2005) infere que “o pesquisador da área de ciências humanas e sociais, diante de seus objetos e sujeitos de pesquisa, não se coloca de modo completamente frio e 'neutro” (p.124). No contexto da pesquisa em Pedagogia, o envolvimento subjetivo entre sujeitos, pesquisador,

métodos e objetivos de trabalho se afirmam como mutuamente vinculados pelo elemento de transformação da realidade, apontando para alternativas viáveis através das quais os sujeitos pesquisados e o pesquisador possam compreender, criticar e fecundar novos modos de agir face às problemáticas constituídas.

Considera-se, então, que a pesquisa inscrita em processos educativos, compreendida como atividade intrínseca à ciência pedagógica, não se limita a leitura e codificação dos aspectos facetados nos fenômenos investigados, mas sim como ação teórico-prática que proporciona a oxigenação das possibilidades de aprendizagem e redimensionamento dos modelos formativos das sistemáticas educacionais, sugerindo a inserção de novos saberes e práticas favorecedores da efetividade de um processo educativo pautado pela excelência e eficácia em suas variantes.

A educação, universo temático abordado neste trabalho, é uma prática social humana, uma ação coletiva, e se realiza através de uma dialética entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender, mediados por linguagens, códigos, saberes, comportamentos e arranjos definidos. Essa ação educativa se produz no coletivo, por que transmissora dos produtos culturais, por que transformadora das estruturas sócio-culturais definidas como impróprias.

No contexto educacional, a atividade de pesquisa se ancora no fundamento epistemológico do estatuto da pesquisa em Pedagogia, que sugere que o itinerante da pesquisa, a postura do pesquisador, os contornos do objeto de estudo estejam estruturados numa matriz de conhecimentos e parâmetros técnicos que orientam o ato de pesquisar para a fecundação de novas práticas e da partilha do saber produzido dialeticamente entre os sujeitos envolvidos na pesquisa para re-significação de seu papel no interior do processo educativo de (auto) formação. Nesse sentido, Franco afirma que

cabe à ciência da educação reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetiva, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas produz uma re-significação na interpretação do fenômeno vivido, o que produzirá uma reorientação nas ações futuras. Será fundamental que o método da ciência pedagógica abra espaço para que os sujeitos envolvidos tomem consciência do significado das transformações que vão ocorrendo em seu processo

histórico (2008, p.75).

Conforme se pode observar, o método de pesquisa na ciência pedagógica legitima a educação enquanto ação humanizadora e emancipadora dos grupos sociais, referenciando o processo praxiológico que envolve a reflexão crítica do homem sobre o homem em interação formativa com o outro, mediada pela história e suas circunstâncias. A produção do conhecimento pedagógico está em função da aprendizagem e aprimoramento dos modelos formativos vigentes nos contextos educativos.

Diante dessa complexidade teórico-metodológica, expressa, principalmente, na dimensão de compromisso coletivo de construção de um processo educativo referenciado em um fundamento válido, é que emergem questões-diretrizes da ação pesquisadora no contexto da educação em direitos humanos.

### **3.2. Objetivos norteadores**

O objetivo principal desse trabalho é investigar, a partir de uma amostra de sujeitos escolares, a inserção dos direitos humanos enquanto conteúdo conceitual e parâmetro metodológico na prática docente do ensino fundamental. Com base nisso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) verificar o conhecimento que alunos do ensino fundamental têm assimilado acerca de conteúdos correlatos aos direitos humanos;
- b) compreender como se processam as relações interpessoais desses sujeitos a partir da presença/ausência dos direitos humanos, enquanto parâmetro de convivência coletiva no contexto das violências;
- c) analisar as possibilidades de inserção do conteúdo conceitual referente ao campo dos direitos humanos no currículo escolar para o ensino fundamental;
- d) investigar as metodologias didático-pedagógicas nas quais os direitos humanos se condensem como parâmetro de realização e funcionamento;
- e) compor e desenvolver uma agenda propositiva de ensino regular a fim de demonstrar a aplicabilidade dos princípios teórico-metodológicos de educação em direitos humanos

### 3.3. Caracterização do método de pesquisa

O presente trabalho se configura como pesquisa-ação, pois “pressupõe uma ação planejada que deverá realizar-se no decorrer de sua realização” (VIERA & MATOS, 2005, p.48). Tal perspectiva relaciona-se com o fundamento do método da ciência pedagógica abordado anteriormente. Assim, compactuando exploração e compreensão dos fenômenos relativos à educação em direitos humanos, objetiva-se a constituição de uma agenda propositiva de natureza docente, através da qual se apreende dados significativos e correspondentes às dimensões do fenômeno abordado para subsidiar uma sistemática de atividades que versem na interpretação e alteração da realidade escolar.

Thiollent, no que concerne à natureza da pesquisa-ação, comenta que

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (1988, p.15).

Rompe-se, nesse sentido, com a idéia tradicional que baseou durante muito tempo a pesquisa em educação, implicando na produção de um saber pedagógico esvaziado de sentido real em confronto com os elementos condicionantes e complexidade constitutiva dos processos educativos. Franco (2008) corrobora que “a educação, como objeto de estudo, sofreu prejuízos em sua interpretação no decorrer da história e hoje requer procedimentos e ações dentro de uma racionalidade que lhe é pressuposta”.

Considera-se que esta racionalidade se concentra na disposição metodológica pela qual o pesquisador se insere na dinâmica do fenômeno investigado para detectar as lógicas subjacentes e implícitas, a fim de viabilizar experiências de aprendizagem coletivas que fomentam a emergência de um saber pedagógico contextualmente referenciado e a serviço da emancipação dos sujeitos. Conforme a autora, deve-se legitimar a prerrogativa de

considerar que o pensamento pedagógico e saberes pedagógicos são indissociáveis: a prática deverá fecundar as teorias e estas iluminarem as práticas, buscando uma nova lógica que permita ao cientista adentrar as portas da prática e aos práticos participar dos

processos de pesquisa e construção de conhecimento. Dessa forma, há que se realçar o papel da pesquisa como fecundadora das próprias práticas (FRANCO, 2008, p.78-79).

Numa perspectiva sistêmica, a pesquisa-ação, referenciada na matriz conceitual sugerida por Franco (2008), tem seu primeiro momento da exploração do contexto lócus de estudo, priorizando a integração entre os sujeitos pesquisados e o pesquisador para que este, processualmente, tenha elementos válidos que sustentem e validem sua intervenção sistematizada.

### **3.4. Plano metodológico-operacional**

Em relação à adoção de técnicas para coleta de dados junto aos sujeitos envolvidos, vale ressaltar aquilo que Fernandes denomina de complementaridade metodológica. Segundo esse autor, “o emprego de métodos e técnicas complementares se constitui num enriquecimento metodológico, ajudando a alargar e a aprofundar os olhares do pesquisador sobre seu estudo [...]” (2005, p.129).

Dada a complexidade que caracteriza o objeto de estudo desta pesquisa: as relações entre os Direitos Humanos (DH) e a educação escolar, elaborou-se um programa metodológico que compreende o uso de técnicas plurais e instrumentos diversificados, o que significa dizer que os recursos e técnicas mobilizadas orientam-se na perspectiva da complementaridade mútua, tendo em vista a coerência com a especificidade das dimensões investigadas.

O PNEDH (2007), convergente ao enfoque atribuído por outros autores (CANDAU, 2003; DIAS, 2007; TAVARES, 2007), sugere que o desenvolvimento de programas e ações educativas, orientadas pelo objetivo da socialização da cultura dos direitos humanos, reconheça a complexidade constitutiva dos âmbitos de convivência dos sujeitos escolares. Nessa perspectiva, o conjunto de produtos culturais e as múltiplas condições e inserções inter-relacionais dos sujeitos pesquisados implicam na utilização de uma sistemática multi-metodológica que seja precípua no que diz respeito à apreensão dos dados significativos para a pesquisa.

Ancorado neste ideal multi-metodológico, esse trabalho foi realizado em duas etapas, a saber: (1) Sondagem inicial e (2) Programa de Intervenção de



Educação em Direitos Humanos.

Na primeira etapa, realizou-se uma sondagem inicial das concepções de DH dos participantes e de conteúdos correlatos, como a questão da violência, com a finalidade principal de encontrar elementos para subsidiar a elaboração do programa intervencionista.

Na segunda etapa, tendo como referência à realidade refletida e mapeada nos dados obtidos através da aplicação do pré-teste, construiu-se um programa sistematizado de intervenção docente no contexto lócus de pesquisa, concretizando, desse modo, a natureza da pesquisa-ação.

Em função da pluralidade metodológica existente, as etapas supramencionadas foram distribuídas em dois capítulos que, apesar de estarem separados, estão relacionados entre si.

## **CAPÍTULO IV**

### **SONDAGEM INICIAL**

Objetivando avaliar e compreender noções preliminares do modo pelo qual os sujeitos pesquisados representam os DH e com a finalidade de obter subsídios relevantes a serem recuperados durante o processo de planejamento do Programa Intervencionista de Educação em Direitos Humanos, realizou-se um pré-teste, ou seja, uma sondagem inicial das concepções relativas aos DH.

#### **4.1. Estratégias metodológicas**

##### **4.1.1. Participantes**

Participaram dessa sondagem inicial 16 alunos, matriculados no 5º ano “A” do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Cecília Estolano Meireles – uma Unidade Escolar localizada no Bairro das Casas Populares do município de Cajazeiras/PB –, sendo 56% (F=9) do sexo masculino e 44% (F=7) do sexo feminino; com idades variando de 8 a 13 anos, predominantemente identificados como católicos (F=15), contrastando com apenas um que afirmou estar integrado à uma comunidade evangélica.

Em relação a esses dados sócio-demográficos, considera-se relevante tecer alguns comentários.

No que tange ao tipo de escola, a escolha de uma instituição pública de periferia foi intencional em detrimento do tema objeto deste trabalho: Direitos Humanos. Note-se que os participantes da pesquisa estão inseridos em um contexto no qual se observa conflitos de natureza variada, como os de ordem sócio-econômica, político-institucional e interpessoal, inclusive com manifestações de episódios de violência, o que torna ainda mais relevante a realização de um estudo com o referido tema.

Quanto à série, a escolha específica por alunos do 5º ano do ensino fundamental também é proposital, à medida que os alunos neste nível de escolarização já demonstram um nível de assimilação cognitivo-afetiva que os

permitem participar das diferentes etapas de investigação deste trabalho.

Sobre a variável idade, nota-se que o intervalo de tempo existente entre a idade do aluno mais jovem e a do mais velho corresponde a cinco anos. Tal heterogeneidade foi impossível de ser controlada, já que esta variação etária já é esperada em instituições de ensino público. Isto torna a proposta de intervenção (estágio) um grande desafio, no sentido em que se está trabalhando com diferentes possibilidades de aprendizagem, decorrentes do nível cognitivo, afetivo e social coincidente com a idade em que cada aluno se encontra.

No que se refere às variáveis sexo e religião, houve uma variabilidade apenas dos participantes em função do gênero. Nesse caso, desejava-se uma heterogeneidade dessas variáveis, considerando o pressuposto de que a oposição de concepções e a proposição heterogênea favorecem a emergência de novas possibilidades de compreensão dos objetos debatidos. No caso daquelas concernentes ao campo da identidade de gênero e da pluralização das sexualidades, o equilíbrio entre o quantitativo de sujeitos mulheres e homens estimula e fortalece cada grupo a dar visibilidade às suas opiniões. Cabe ao mediador da atividade, administrar a participação coletiva, intencionando desconstruir o corporativismo excludente associado às tarefas nas quais grupos heterogêneos estejam confrontando pontos de vista (SEVERO & LUCENA, 2009).

#### **4.1.2. Instrumento**

Correspondendo a sua função principal de proporcionar um primeiro reconhecimento do nível de assimilação cognitiva e axiológica de DH junto aos sujeitos pesquisados, o instrumento (Apêndice I) integralizou sete questões, sendo 04 (quatro) dissertativas, 02 (duas) objetivas e 01 (uma) de associação livre de palavras, que se condensam nos seguintes eixos: a) dados sócio-demográficos; b) conhecimento acerca dos DH; e c) atitudes, violências e (auto) percepção, conforme explicitado a seguir.

##### *a) Dados sócio-demográficos*

Solicitou-se que os participantes se identificassem nos seguintes

aspectos: nome, idade, sexo e religião.

*b) Conhecimentos acerca dos direitos humanos*

As questões referentes a esse eixo de abordagem no questionário se dirigem no sentido de capturar informações relevantes acerca das representações que os pesquisados têm acerca do conteúdo dos direitos humanos (itens 1, 2, 3, e 4 do instrumento).

Para tanto, no primeiro item, fez-se uso da técnica de associação livre de palavras que consiste, nas palavras de Fernandes, “em se pedir ao sujeito pesquisado que mediante uma palavra ou expressão indutora, pronunciada pelo pesquisador, dizer-lhe quais as palavras ou expressões que imediatamente lhe vêm à mente” (2005, p.132). É importante registrar que antes de utilizar o estímulo indutor “Direitos Humanos”, achou-se pertinente, em função do grau de escolaridade dos participantes, realizar um treino com palavras sem grande complexidade descritiva e analítica, como, por exemplo, a palavra “casa”.

Nas questões estruturadas sob o eixo dos conhecimentos dos direitos humanos, pergunta-se, ainda, se os sujeitos pesquisados já ouviram falar sobre esses direitos, o que pode, num primeiro momento, apresentar-se como redundante, uma vez que já externalizaram na associação livre idéias. Entretanto, entende-se que é relevante identificar a construção e compartilhamento desse saber comum referenciando o canal onde esses circulam e se reconstroem numa tentativa de situar institucionalmente a função da família, das ferramentas midiáticas e, principalmente, da escola na socialização de uma cultura dos direitos humanos. Ademais, quando os pesquisados afirmam ter ou não ter apreendido conteúdos dos direitos humanos em confronto com as expressões e palavras expressas na associação livre, possibilita-se o esclarecimento mais amplo e fecundo dos componentes e dimensões do saber.

Finalmente, os pesquisados foram convidados a expressarem os direitos humanos que reconhecem. Infere-se que a elaboração das questões referentes ao eixo do conhecimento em direitos humanos foram sistematizados em uma cadeia lógica através da qual os sujeitos, conseqüentemente, demonstram as dimensões do saber constituído acerca desses direitos.

*c) Atitudes, violências e (auto) percepção*

O campo conceitual dos direitos humanos assume multidimensões complexas, tanto do ponto de vista de suas conceptualizações, quanto das formas operativas encontradas para mobilizá-los nas práticas de convivência coletiva. Isso se deve ao circuito constante de reinvenção dos direitos a partir de demandas emergentes das relações dos homens em sociedade. Conforme afirmado no primeiro capítulo desse trabalho, o processo histórico de construção de sentidos que tornem legíveis as ações e dispositivos do homem em coletividade. A noção de direitos está imbricada nessa práxis humana acerca de suas necessidades e liberdades processualmente constituídas. Diante dessa assertiva, ao realizar-se uma pesquisa em direitos humanos, recomenda-se que, para efeito didático, opte-se por um recorte temático que assinalem os objetivos fixados para desenvolvimento do trabalho.

Rayo (2004) sublinha que a paz é elemento integrador dos direitos humanos e que a cultura pautada pela resolução de conflitos de modo pacífico que contrapõe ao modelo violento vigente na maioria das vezes em que o sujeito tem algum de seu direito avassalado. Esse autor defende a idéia de que a ausência de violência – síntese das ações de uma cultura de paz – seria a manifestação expressa da apropriação dos direitos humanos como princípio atitudinal consignado à cultura dos indivíduos.

Nessa perspectiva, as questões referentes ao eixo das atitudes e violências buscam proporcionar a apreensão de elementos significativos que permitam a identificação de como os sujeitos pesquisados percebem aos outros e a si mesmo no contexto das práticas de violência cultural/simbólica, estrutural e física.

Com dados representativos da realidade escolar na qual os sujeitos pesquisados encontram-se inseridos de modo participativo, pode-se planejar ações propositivas face ao contexto mapeado através de uma intervenção programática contornada pelos princípios definidores do componente curricular “Prática docente nas séries iniciais do ensino fundamental IV – estágio” do curso de licenciatura plena em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande.

#### **4.1.3. Procedimento para coleta de dados**

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa piloto com um aluno do 5º ano, matriculado na mesma instituição escolar lócus da pesquisa, porém que freqüentava as aulas em horário alternativo ao da turma que se localiza o universo dos sujeitos pesquisados, para assegurar que a formulação das questões foi adequada ao nível de assimilação cognitiva destes. A testagem-piloto revelou que o instrumento possuía os requisitos necessários para decodificação junto ao público ao qual se destinara. Assim, não foi necessária nenhuma alteração vocabular nem conjuntural, referindo-se ao ordenamento seqüencial das questões.

O tempo para a aplicação foi transcorrido em uma hora, onde, após uma breve apresentação nominal e institucional do pesquisador, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e, por conseguinte, a necessidade de se aplicar um instrumento como aquele. Os alunos foram informados da dinâmica que envolvia a metodologia para a consecução das questões. Sublinhou-se, ainda, que as informações emitidas por cada aluno seriam objetos de análise apenas do pesquisador, tendo em vista a possível restrição de alguns quanto ao fato de terem que se identificar nominalmente, tendo, ainda, que se responsabilizar pelas respostas concedidas em relação aos itens que se referem aos casos de violências sofridos e praticados, incluindo aqueles localizados no contexto da instituição escolar.

Ademais, a aplicação do instrumento foi integralmente dirigida pelo pesquisador que didatizou o processo de leitura das perguntas, esclarecendo alguns questionamentos que emergiram durante o momento da testagem, sobretudo em relação ao item um por se tratar de uma questão envolvendo a associação livre de idéias. Os alunos foram orientados a acompanhar um ritmo gradual e uniforme para responder aos itens do instrumento.

#### **4.1.4. Procedimento para análise dos dados**

Referenciando Bardin (1977), as questões subjetivas foram analisadas por meio da análise de conteúdo. Segundo este autor a análise de conteúdo constitui a identificação de núcleos de sentido principal.

Esta técnica se configura como uma das melhores ferramentas metodológicas que se adaptam à investigação qualitativa, consistindo em três etapas: “pré-análise; exploração do material; e, tratamento dos dados obtidos e interpretação”.

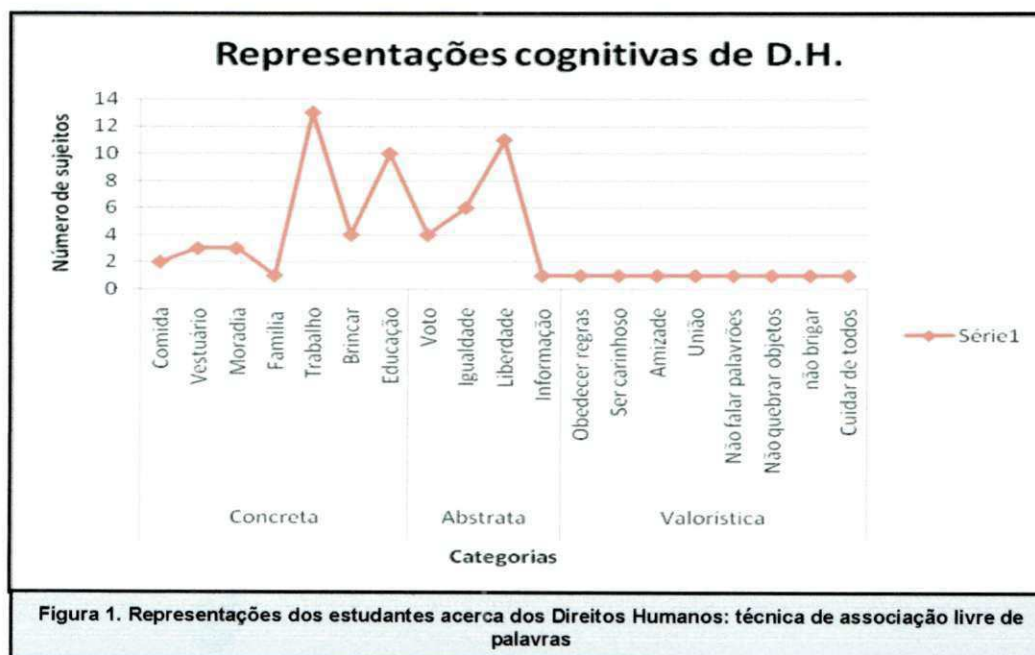
As questões objetivas, por sua vez, foram analisadas mediante estatísticas descritivas: frequência, porcentagem e médias.

## 4.2. Resultados e Discussão

### *Conhecimentos acerca dos direitos humanos*

Em relação ao conteúdo representacional armazenado e externalizado pelos sujeitos pesquisados, percebeu-se que, embora todos tenham afirmado ter tido acesso prévio às informações relacionadas aos DH, às noções acerca dessa temática apresentam-se, em grande parte dos casos, de forma fragmentada e com um nível de elaboração superficial e genérico.

As representações dos DH, pesquisadas mediante a técnica de associação livre de palavras, textualizadas em forma de palavras, frases e expressões, foram organizadas em três categorias: a) concreta; b) abstrata; e c) valorística, como se pode verificar na Figura 1.



Por representação concreta entendeu-se como a referência feita pelos pesquisados à materialização dos DH em necessidades básicas, ancorada, seguindo a classificação de Marshall (1967), nos direitos sociais. Nesse estudo, foram citados apenas os seguintes direitos sociais: trabalho, educação, brincar, vestuário, moradia, comida e família.

Entre os direitos classificados como concretos, chama a atenção a frequência de citações ao direito ao trabalho. Esta relevância atribuída a este direito também foi encontrada na pesquisa realizada por Pandolfi (1999) com 1578 moradores, maiores de 16 anos, da Região Metropolitana do Rio de Janeiro e no estudo realizado por Galvão, Costa e Camino (2005) com adolescentes em conflito com a lei que cumpriam medida sócio-educativa no Estado da Paraíba. Apoiando esses resultados, tem-se a pesquisa de Castro e Abramovay (2003, apud CASTRO, 2004), que quando perguntaram a adolescentes de bairros pobres entre 14 e 15 anos que políticas públicas eles propunham, eles declararam: “queremos ter um trabalho”. Os direitos de tempo de brincar e de tempo de estudar não tiveram tanta relevância entre os adolescentes pobres, assim como na presente pesquisa. A prioridade pelo trabalho foi evidenciada nas entrevistas, realizadas por Castro e Abramovay, com os jovens que só estudavam e não trabalhavam, que mencionaram que se aparecesse uma oportunidade de trabalho, eles abandonariam os estudos, mesmo que fosse um trabalho de ganhos imediatos, sem perspectiva futura. O que é interessante notar é que os participantes que citam o direito ao trabalho, nos estudos de Pandolfi (1999), Galvão, Costa e Camino (2005) e Castro e Abramovay (2003) são adolescentes e/ou adultos, o que é, até certo ponto, compreensível, mas os participantes da presente pesquisa são apenas crianças.

No que se refere aos direitos abstratos, foram incluídos nessa categoria os direitos civis (liberdade e igualdade) e os direitos políticos (voto), seguindo a classificação de Marshall (1967). Esses direitos foram categorizados como abstratos por se tratarem de direitos que fazem referência a um ideal, típico de sociedades democráticas. Dentre esses direitos, o mais citado foi o direito a liberdade, que também tem tido uma alta frequência de citações em outros estudos (GALVÃO, COSTA & CAMINO, 2005; PANDOLFI, 1999).

Outra categoria formulada para agrupamento dos dados foi denominada

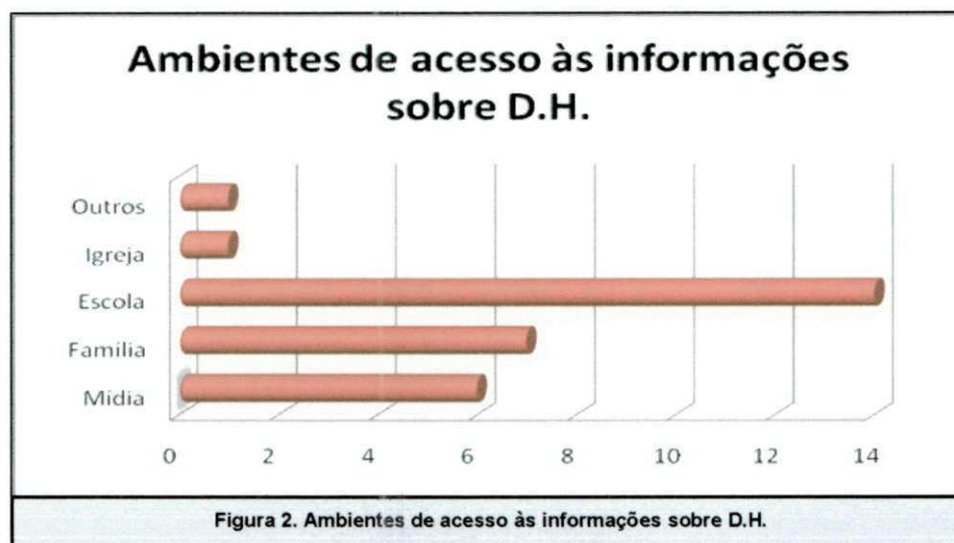


da “valorística”. Através dela, buscou-se agregar as informações acessadas que se vinculavam à valores sociais, com forte componente afetivo e cultural. Os alunos deixaram explícito o valor da tradição como critério para o estabelecimento de normas sociais. Aqueles que se remeteram a valores manifestaram uma representação que não se associa diretamente à normatização contida na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Percebe-se, nitidamente, a vinculação da noção de direito ao dever existente na tradição cultural atualizada em comportamento requerido pelas instituições sociais, correspondentes ao ideal de “boa educação”. Note-se que esta menção aos deveres morais quando se pergunta acerca dos Direitos Humanos também foram encontrados em outros estudos (GALVÃO, COSTA & CAMINO, 2005), o que revela, na análise desses autores, uma fragilidade em relação ao conhecimento dos DH.

Neste sentido, pode-se dizer que o conhecimento que os estudantes desse estudo demonstraram em relação aos DH é muito incipiente, no sentido de ainda não existir muita clareza entre aquilo que é direito e aquilo que é dever do cidadão, o que revela que é necessário trabalhar melhor a noção de direito entre os participantes, daí a relevância de um programa de intervenção. Por outro, os participantes da presente pesquisa demonstraram conhecer alguns de seus direitos (mesmo que em número reduzido), o que desmistifica a idéia de que os DH são conteúdos avançados e demasiadamente abstratos para um trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esse conhecimento incipiente acerca dos direitos, demonstrado pelos participantes, leva-nos a querer investigar os ambientes em que se deram as oportunidades de contato com as pautas correlatas ao campo dos DH. Conforme demonstrado na Figura 2, 14 sujeitos afirmaram que a escola proporcionou o acesso às informações sobre DH, ao lado da família (07 sujeitos) e da mídia (06 sujeitos). É importante esclarecer que nesta questão, os participantes poderiam indicar mais de uma alternativa, por isso o número de citações excede o número de participantes da pesquisa (16). Diante da relevância atribuída a escola, em detrimento as outras instituições socializadoras, há de se questionar se o planejamento e o enfoque atribuído à execução das atividades escolares se deram de forma consistente, do ponto de vista pedagógico, e se refletiram a realidade problemática nas quais os DH

podem ser projetados como parâmetros de compreensão e atitude decisória possíveis a qualquer cidadão, independente de suas especificidades geracionais, sociais e culturais.



#### *Atitudes, violências e (auto) percepção*

O último eixo articulador investigado nessa sondagem inicial acerca da temática direitos humanos referiu-se às práticas de violência sofridas e praticadas pelos sujeitos pesquisados e à sua localização ativa ou passiva no contexto das cenas relatadas. Perguntou-se se os alunos já haviam sofrido e praticado atos de violência, inclusive na instituição escolar.

A justificativa que assinala o propósito de configurar a violência enquanto objeto inter-relacionado ao estudo realizado, se dá pelo fato de que a prática de comportamentos violentos se constitui como fenômeno sócio-cultural e educativo que manifesta modelos de sociabilidade delineados por condutas de ilegitimação dos DH ou o seu desconhecimento doutrinário.

A maneira como a sociedade reage frente à agressividade e à violência, assim como a atitude que a sociedade adota frente à elas no âmbito do esporte, nos meios de comunicação, na linguagem, não podem ser ignoradas na hora de enfrentar sua análise pedagógica. Somente quando sabemos como nossos jovens avaliam e concebem a violência, estaremos capacitados para nos referir, com precisão, ao conflito e transgressão sociais por via do comportamento violento (FALEIROS & FALEIROS, 2007, p. 67).

Em abordagem sobre um marco teórico para compreensão do fenômeno

da violência na escola, Faleiros e Faleiros (2007), após esclarecem que, como qualquer outro objeto de estudo, este fenômeno pode ser interpretado conceitualmente segundo diferentes enfoques teóricos, os fundamentos analíticos recorrentemente adotado para compreensão e estudo das faces da violência no contexto escolar tem por base a teoria do poder. Segundo os autores

Todo poder implica a existência de uma relação, mas nem todo poder está associado à violência. O poder é violento quando se caracteriza como uma relação de força de alguém que a tem e que a exerce visando alcançar objetivos e obter vantagens (dominação, prazer sexual, lucro) previamente definidos. A relação violenta, por ser desigual, estrutura-se num processo de dominação, através do qual o dominador, utilizando-se de coação e agressões, faz do dominado um objeto de seus "ganhos". A relação violenta nega os direitos do dominado e desestrutura sua identidade (FALEIROS & FALEIROS, 2007, p.27).

Embora este estudo não esteja voltado especificamente para a temática da violência na escola, optou-se em analisar como as representações dos DH se relacionavam com a questão da violência.

Quando perguntados se já haviam sofrido algum tipo de violência, 56% afirmaram positivamente. Desse percentual, 90% dos relatos foram caracterizados como violência doméstica e familiar por terem ocorrido no ambiente do lar e envolverem "laços parentais que unem as vítimas e os autores da vítima" (FALEIROS & FALEIROS, 2007, p.48). A violência familiar praticada com crianças por pais e responsáveis familiares, na maioria das vezes, encontra justificativa na história cultural do relacionamento familiar, uma vez que se comete castigos corporais e psicológicos sob o signo da boa educação.

A dominação exercida pelo adulto familiar no relacionamento com a criança acentua as formas de poder historicamente legitimada na cultura brasileira, onde a proteção integral é negligenciada em detrimento do disciplinamento ideológico com vistas à manutenção dos postos de poder, promovendo formas excludentes e agressivas de garantia de uma instrução/formação no lar em nome da tradição adultocêntrica e autoritária de tratamento infantil.

Faleiros e Faleiros relatam que "todas as pesquisas, nacionais e

internacionais, indicam que os familiares são os maiores autores de violências contra crianças e adolescentes. São frequentes a violência física e psicológica praticada pelas mães e a violência sexual praticada pelos pais” (2007, p.48). Sobre o envolvimento das mães em violência física e psicológica, a presente pesquisa apóia o comentário de Faleiros e Faleiros (2007), quando se verifica que todas as crianças que falaram de violência familiar, mencionaram a mãe como participante desta violência, conforme pode ser visto no relato de três dos participantes:

Meu pai mim amarrou na corrente porque eu taquei um tijolo na cabeça da minha irmã. Minha irmã tacou o cabo de vaçoura na minha cabeça e eu fiquei com raiva e taquei um tijolo na cabeça dela. Minha mãe tamben deu em mim, chega minha perna ficou vermelha (Sujeito 4).

Nao a dianta nem reclama porque minha mãe senpre mi bati. Ela disse que eu ia apanha quando eu saisse da escola e eu nem liguei e eu istou com medo de ir pra casa porque ela vai dá em min(Sujeito 9).

[...] eu dise que ela (a mãe) era xata ai ela mim puxou pelos cabelo e deu na minha boca com a sandalha aí eu chorei bem muito pq só pq eu dise xata ela min bateu (Sujeito 12).

Na segunda questão, referente ao eixo das violências, perguntou-se aos sujeitos pesquisados se eles já haviam cometido algum tipo de “violência”. 63% dos alunos afirmaram ter praticado, com níveis de variação diversificados, alguma vertente de comportamento violento. Considerando que “para abordar pedagogicamente o problema da violência, além de recorrer às teorias explicativas desta realidade, é necessário levar em conta também que existem diferentes tipos de violência” (ROMANS, PETRUS & TRILLA, 2003, p.66).

As categorias utilizadas para classificar as práticas de violências figuradas nos relatos dos pesquisados correspondem a classificação proposta pelos autores supracitados. A categorização, contudo, varia em seu terminologia dada a multiplicidade de expressões utilizadas na literatura específica da área. Esses autores corroboram que

A mais frequente, principalmente, entre a população jovem e entre pessoas com baixo nível de resistência diante das dificuldades e do fracasso, é a violência que se dá como reação frente à frustração. Outro tipo e violência é a reativa ou inata, a que se dá em forma de resposta instintiva, primária. É a reação quase mecânica ante uma ação de força, inesperada ou incômoda. Existe também a violência instrumental, quer dizer, a violência usada como recursos, como técnica ou estratégia. A violência ritualizada vai acompanhada de

alguns sinais, expressões, e é própria de certas instituições ou grupos (ROMANS, PETRUS & TRILLA, 2003, p.66).

Dentre as categorias constituídas, observou-se a prevalência da frequência de dois principais tipos de violência: a frustativa, ocasionada pela circunstância da ausência de poder operativo do sujeito frente à situações de negação de sua identidade e dignidade, e a reativa, caracterizada em situações de enfrentamento instintivo ao comportamento invasivo e incômodo do outro agressor.

Um universo composto por 85% dos sujeitos pesquisados afirmaram ter sido alvo ou ter praticado algum tipo de agressão física e/ou verbal com amigos e familiares após também terem sido agredidos. Foi possível verificar o nível de coincidência entre os tipos de agressão sofridos e praticados como elementos constitutivos do ato violento. Em sua grande maioria, os sujeitos deixaram perceptível que sua reação voluntária incidente a partir da ação do outro seria estipulada de acordo com a agressão inicialmente ocorrida, como se pode visualizar nas transcrições que seguem transpostas do instrumento respondido pelos alunos.

Bati na barriga do menino sem querer porque ele mexeu comigo (Sujeito 9).

Uma vez foi no jogo com meu amigo depois que ele me xingou e também com um colega que mexeu comigo. Eu dei um tapa muito forte na cabeça dele (Sujeito 13).

Fiquei irritado porque ele roubou no jogo de baralho. Bati na barriga dele duas vezes (Sujeito 14).

Na escola, o percentual de sujeitos que sofreram algum tipo de violência na escola revelou-se equiparada a àquele correspondente aos que não afirmaram ter participado de ocasiões dessa natureza. Não divergindo da regularidade da agressão física como manifestação menos assimilável das interfaces do fenômeno da violência, os sujeitos relataram que foram alvo de brigas e agressões em diversos ambientes da escola, principalmente durante o período de recreio. Um dos participantes, inclusive, afirmou ter sido violentado por uma professora quando a mesma o humilhou publicamente na sala de aula:

Minha tia da terceira serie mi ominhou na frente de todo mundo por que eu pedi pra ir pro banheiro ai ela disse assim: voce parece um

animal uma vaca! Eu mi senti muito mal e todo mundo ficou rindo de mim uma semana todinha (Sujeito 3).

Outro dado expressivo foi o percentual de culpabilização do outro na prática das violências se constitui com um indício de que a responsabilidade do sujeito por seus comportamentos violentos e agressões cometidas é transferido para o outro, seja na sua condição de agressor ou de receptor, devido à necessidade de vitimização que, de certa forma, justifica a ocorrência das práticas de violência, dado o seu caráter defensivo ou reativo.

Os dados abstraídos demonstram a necessidade recorrente de compreender de que forma os modelos de sociabilidade se forjam com base na experiência cultural que o sujeito participa em sua dinâmica com o mundo simbólico e concreto. Os DH encontram entraves de resistência por parte daqueles indivíduos que não os concebem enquanto princípio válido e aplicável para transformar suas reações cotidianas diante de situações desafiadoras, como é o caso das cenas de violência dentro e fora da escola.

A realidade que pôde ser visualizada, com base na construção analítica dos dados, possibilita o planejamento contextualizado e problematizador da intervenção junto aos alunos que o responderam, o que constitui a próxima etapa desta pesquisa, que será apresentada no capítulo a seguir.

## **CAPÍTULO V**

### **PROGRAMA INTERVENCIONISTA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

A fim de operacionalizar os objetivos “c” (analisar as possibilidades de inserção do conteúdo conceitual referente ao campo dos direitos humanos no currículo escolar para o ensino fundamental), “d” (investigar as metodologias didático-pedagógicas nas quais os direitos humanos se condensem como parâmetro de realização e funcionamento) e “e” (compor e desenvolver uma agenda propositiva de ensino regular a fim de demonstrar a aplicabilidade dos princípios teórico-metodológicos de educação em direitos humanos) que assinalam de modo específico esta pesquisa, estruturou-se um Programa Intervencionista de Educação em Direitos Humanos (PIEDIH), correspondente à caracterização do método da pesquisa-ação, que compreendeu os processos de planejamento, execução e avaliação de práticas de ensino e aprendizagem em DH, concebidas como experiências de formação escolar para a cidadania.

Neste capítulo serão apresentadas as estratégias de operacionalização do PIEDIH, destacando aspectos relevantes concernentes à consecução de seus estágios constitutivos, enquanto resultados da pesquisa-ação desenvolvida durante o Estágio Curricular em Docência, conforme orientações curriculares do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande.

#### **5.1. Caracterização geral**

A oportunidade de mobilizar as possibilidades teórico-metodológicas da educação em DH é precípua no contexto do estágio curricular no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia como programa intervencionista no universo contextual dos sujeitos pesquisados. Têm-se o compromisso de modificar positivamente as variáveis da cultura escolar a partir da inserção dos conteúdos e valores imbricados nos direitos humanos numa perspectiva de ação docente.

É no ritmo cotidiano das vivências escolares que os sujeitos expressam com maior naturalidade suas crenças, motivações e sentidos manifestados nos

comportamentos praticados através da linguagem corporal, da verbalização, dos afetos e desafetos, das possibilidades de aproximação entre os pares, enfim, dos elementos constitutivos da dinâmica inter-relacional que marca o ambiente de aprendizagens escolares.

Dessa forma, deve-se enxergar a experiência de estágio curricular como a efetivação da práxis pedagógica, uma vez que o circuito reflexão-ação-reflexão produz um conhecimento pedagógico com viabilidade de aplicação docente e aprendizagem discente, contribuindo, determinantemente, para uma auto-formação dos sujeitos escolares a partir da interação e intersecção de saberes e valores. O programa intervencionista se pauta, portanto, pelo ideal de dialogicidade e (re) construção contínua oriunda de demandas postas no campo de atuação docente.

Campos (2007), refletindo acerca da conexão teoria x prática no que se refere à constituição de parâmetros norteadores das práticas docentes e as práticas de estágio curricular para formação de professores, afirma que

Surge [...] a necessidade de unificação do processo teórico-prático como momento de aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática, na perspectiva de possibilitar novas experiências e a construção de novos saberes [...] Pensando o estágio sob esta ótica, as atividades devem ir além de uma atividade burocrática para se constituir num espaço criativo capaz de criar novos conhecimentos, produzindo, assim, uma formação mais sólida (p.84-90).

A materialização dos direitos humanos enquanto comportamento e código de condutas se efetiva no cotidiano. Daí emerge a necessidade de observar sistematicamente como os discentes se comportam nas atividades relativas ao programa intervencionista que se desdobram em:

- Realização de estudos inter-transdisciplinares de temáticas concernentes ao campo dos direitos humanos;
- Desenvolvimento de dinâmicas e jogos coletivos nos quais se oportunize a aquisição de conhecimentos e valores que expressem os paradigmas dos direitos humanos;
- Execução de aulas e procedimentos didático-metodológicos (planejamento e avaliação educacionais) das diversas áreas disciplinares do currículo escolar, intencionando localizar situações, circunstâncias e ilustrações que possam ser conjecturadas ao conteúdo



dos direitos humanos;

- Observação atitudinal dos sujeitos pesquisados.

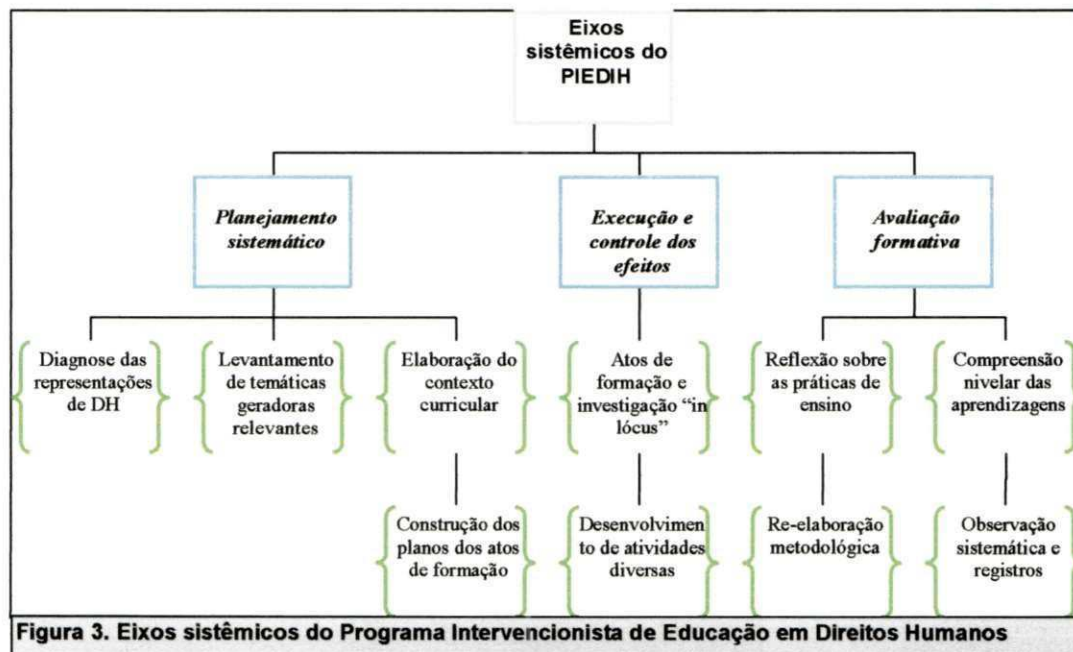
É relevante lembrar que no processo do desenvolvimento do programa intervencionista, fez-se uso da técnica denominada de observação participante.

De acordo com Oliveira (2007)

na observação participante, o pesquisador(a) deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo (p.81).

As observações realizadas foram sistematizadas e registradas em um diário de campo, cujas principais impressões serão trazidas à reflexão neste capítulo.

Na figura a seguir, são sintetizadas os estágios envolvidos nos processos que constituem o Programa Intervencionista de Educação em Direitos Humanos (PIEDIH).



Serão apresentados, a seguir, os principais aspectos que servem para retratar os processos envolvidos na execução do PIEDIH a partir dos seus eixos sistêmicos, os quais proporcionaram às atividades um caráter articulado e dinâmico, uma vez que as práticas efetuadas em cada estágio estavam

encadeadas entre si e representavam um conjunto complexo de procedimentos orientados pelos objetivos norteadores da pesquisa.

Ao longo da abordagem que segue, serão reportados trechos do diário de campo e formas de registro adotadas para avaliação e interpretação de índices.

## **5.2. Planejamento sistemático**

O primeiro estágio do PIEDIH corresponde à formulação de objetivos diretivos e estratégias didáticas com base em diagnósticos e tratamento pedagógico conferido aos dados levantados através das técnicas de pesquisa. Configurando-se como estágio prognóstico, o planejamento é considerado sistemático pois tem a função de se constituir uma tecnologia integrada de construção de percursos daquilo que será desenvolvido durante a execução do programa de intervenção. Para isso, ele deve promover a aproximação dos objetivos do trabalho com os caracteres que marcam o contexto humano, social, cultural e cognitivo dos sujeitos participantes do mesmo, sinalizando elementos que sirvam de referências para seu redimensionamento e encaminhamento.

O planejamento sistemático do PIEDIH, formato de operacionalização desta pesquisa-ação, integrou a realização de três etapas consecutivas: o diagnóstico das representações que os sujeitos pesquisados constituíram em torno dos DH, o levantamento de “temáticas geradoras” apropriadas sob a forma de cenários nos quais puderam ser localizados os DH a partir das experiências culturais dos sujeitos, e a elaboração do contexto curricular através da estruturação de uma seqüência de conteúdos disciplinares sintonizados com as temáticas transversais escolhidas, a fim de organizar de modo significativo a construção de planos para os atos de formação.

No capítulo IV foram apresentados e discutidos os resultados da sondagem inicial das representações sobre DH dos estudantes. Percebeu-se, como se pode ver, um acentuado grau de incipiência quando da indiferenciação entre direito e dever, porém, os sujeitos apresentaram múltiplas variáveis que compõem a representação dos direitos considerados concretos, circunstância que favorece o levantamento das temáticas-chave de

maior relevância face aos seus contextos de inserção.

Ressaltando a preocupação de inserção transversal dos DH no currículo escolar, Candau (2003) discute que alguns segmentos das instituições escolares divergem quanto ao modo de tratamento pedagógico das estratégias para a transversalidade, contrapondo os temas geradores e os temas transversais. Segundo a autora

[...] consideramos fundamental analisar as bases teóricas e as implicações práticas dessas duas estratégias propostas para incorporação da educação em direitos humanos na escola básica, fundamental e média. Existe um amplo consenso de que nesses níveis de ensino não se trata de introduzir uma disciplina específica de direitos humanos. No entanto, uns colocam a base conceitual do modo de conceber a introdução no currículo escolar dessa preocupação na interdisciplinaridade e na transdisciplinares (CANDAU, 2003, p.98).

Considerando esse conflito teórico, buscou-se adicionar as temáticas-chave de forma transdisciplinar nas diversas áreas do currículo escolar. Optou-se, ainda, pela validação das temáticas levantadas pelos próprios sujeitos na ocasião do 2º encontro de atos de formação. Como resultado do diálogo entre pesquisador e pesquisados, optou-se pelas seguintes temáticas: desigualdade social, preconceito, discriminação, violência, política e cidadania. Tais temáticas abarcam diversos subtemas como educação, meio ambiente, direitos específicos, etc. Ademais, essas temáticas também estão propostas no PNEDH (BRASIL, 2007), conforme já referenciado no capítulo II deste trabalho.

Cada temática forma o cenário para as discussões transdisciplinares, uma vez posta transversalmente como fio condutor dos atos de formação em todos os componentes curriculares. A partir disso, pôde-se articular os conteúdos das diversas áreas de conhecimento, as temáticas mais significativas para discussões e os principais artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Dessa articulação emergiu o contexto curricular, concebido como uma configuração complexa de todos os elementos traduzidos nos atos de formação sob a forma de conhecimento, valores e códigos de conduta. O Quadro 1 permite visualizar a composição do currículo, a sistematização das temáticas, com seus artigos da DUDH correlatos e metodologia didática.

<b>Quadro 1. Constituição curricular: temáticas, artigos da DUDH, metodologias didáticas</b>		
<b>Temáticas-chave</b>	<b>Artigos da DUDH</b>	<b>Metodologias didáticas</b>
<i>Política e cidadania</i>	Artigos I, II, VIII, XXI, XXVI, XXIX;	-Aplicação de jogos morais; - Simulações;
<i>Desigualdade social</i>	Artigos III, XVII, XXIII e XXIV;	-Realização de Atividades individuais e coletivas;
<i>Preconceito e discriminação</i>	Artigos VII, XVIII e XIX	-Leituras individuais e compartilhadas;
<i>Violências</i>	Artigos IV e V.	-Confecção de material concreto; -Pesquisas de campo; -Exposição dialogada;

Reconhece-se a dificuldade já apontada por Sacristán (2007) quando discute que, muitas vezes, a tarefa de associar os DH aos conhecimentos do currículo escolar apresenta-se de modo razoavelmente complicado. Uma alternativa para superar a suposta dificuldade de articulação entre os saberes e os artigos deriva do entendimento de que a associação da qual se trata não precisa, necessariamente, conteudista. Ao contrário, a vinculação é promovida pelo contexto mais amplo das metodologias didáticas. Por exemplo: como associar os artigos da DUDH ao ensino de frações nos anos iniciais da educação básica? Alguns educadores poderiam inferir que essa é uma tarefa impossível, pois, aparentemente, a matemática não estabelece uma relação clara com conteúdos de natureza discursiva e sujeita a múltiplas compreensões e, portanto, abertas a diversas possibilidades de respostas às questões formuladas.

Com o uso de metodologias didáticas integradoras, essa representação reducionista teria condições de ser revertida a partir da utilização de problemas que utilizam a linguagem lógico-matemática para expor e incorporar formas de soluções. A formulação e interpretação de problemas com o uso de gráficos e tabelas que retratem o fracionamento da renda *per capita* no Brasil em 2008, à título de ilustração, poderia originar uma discussão sobre a fonte da desigualdade social que é a má distribuição de recursos financeiros e a escassez de oportunidades de mobilidade social resultantes da concentração da renda sob o poder de uma pequena parcela da população.

Numa aula de Geografia o (a) professor (a) pode expor um mapa com a ilustração das áreas com maior incidência de queimadas e degradação ambiental, fazendo seus alunos (as) questionarem os motivos pelos quais isso ocorre. Pode-se, ainda, discutir as perspectivas recentes referentes ao campo

do Direito Ambiental para avaliar as condições ecológicas dos locais nos quais residem determinados grupos humanos. Enfim, as possibilidades são múltiplas e estão postas à criatividade do (a) docente em inventar o contexto curricular para dinamizar os atos formativos em sua turma.

Como requisito para realização do estágio conseguinte ao do planejamento sistemático, foram elaborados 20 (vinte) planos dos atos de formação, cujo exemplar encontra-se no Apêndice II, através dos quais foi delineado um percurso estruturado de experiências de socialização de elementos pertencentes aos DH junto aos sujeitos no decurso do PIEDIH.

Os planos foram elaborados em conformidade com um formato padrão composto dos seguintes itens estruturantes, tal qual pode ser visualizado na figura exposta a seguir.

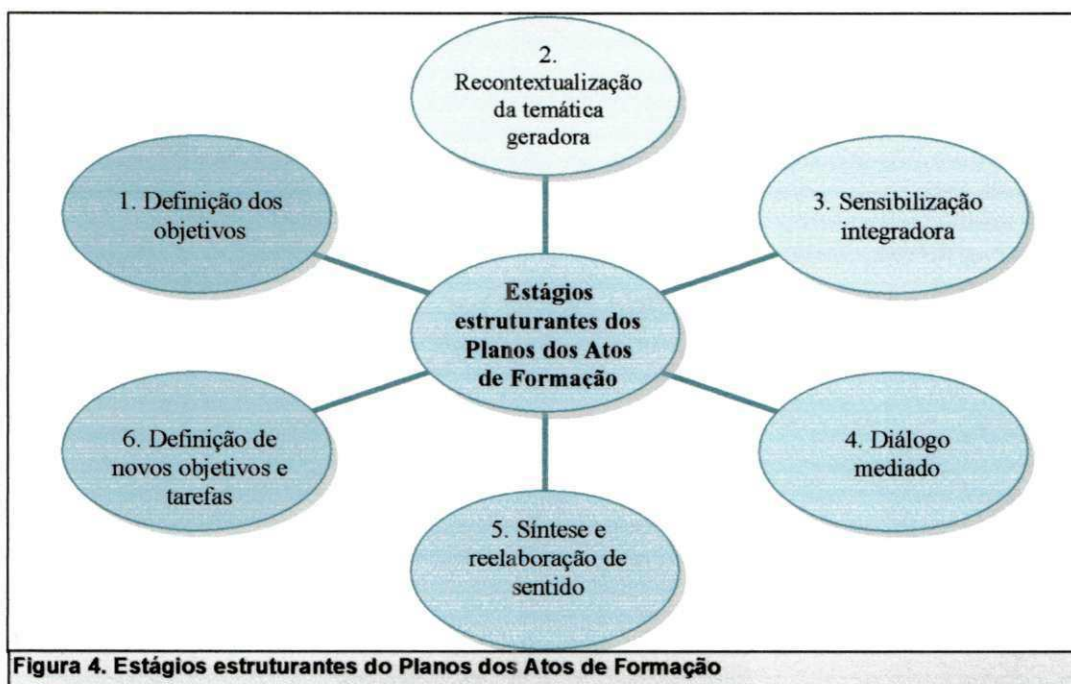


Figura 4. Estágios estruturantes do Planos dos Atos de Formação

1) *Definição dos objetivos*: Formulação das razões que justificam a atividade, as quais se constituirão o fio condutor da mesma.

2) *Recontextualização da temática geradora*: Esse momento se constitui como a explicitação dos objetivos do encontro, dos aspectos metodológicos e da verificação dos conhecimentos, representações e saberes previamente adquiridos e configurados pelos participantes no que concerne à temática geradora proposta para reflexão.

3) *Sensibilização integradora*: Momento para proporcionar uma experiência sensibilizadora a fim de que os participantes se aproximem introdutoriamente da temática em foco, ao mesmo tempo em que estimula a expressão de sensações e percepções ocorridas durante a aplicação de dinâmicas. Recomenda-se que as experiências dinâmicas se processem de forma coletiva, favorecendo a vivência coletiva de construção de significados;

4) *Diálogo mediado*: Enquanto mediador, o condutor dos Atos de Formação deve apresentar questões relevantes acerca da temática-chave proposta, privilegiando a instauração do diálogo aberto e livre, onde os sujeitos possam expressar suas dúvidas, considerações e contestações como elementos contributivos para a re-significação coletiva das estruturas temáticas previstas.

O mediador pode sugerir questionamentos que estimulem a criatividade das respostas e expressões de natureza diversificadas, como a palavra, a arte, o movimento, etc., uma vez que estas servem de elementos mediadores dos saberes constituídos.

Dialogicamente, o mediador cria condições favoráveis para a reunião das contribuições de todos os participantes, atentando para a desnaturalização de práticas incoerentes com os direitos humanos: autoritarismo, discriminações, preconceitos, violências simbólicas e outras formas de violação da dignidade humana.

5) *Síntese e reelaboração de significado* – Aplicação de atividades dinâmicas para que o próprio sujeito possa internalizar, utilizando-se dos resultados das discussões coletivas, os conceitos, princípios e valores que dão suporte à re-significação de seus esquemas de conhecimento e ação.

6) *Definição de novos objetivos e tarefas*: O diálogo estabelecido necessita alcançar a vida concreta dos participantes a partir da mobilização dos conceitos e comportamentos sugeridos para situações-problema enfrentadas no cotidiano de cada um. A experiência da educação em DH deve servir para que os indivíduos possam reelaborar suas percepções a fim de constituir novos critérios de direcionamento pessoal e coletivo diante do potencial transformador dos direitos humanos no horizonte de uma cultura de paz, respeito, solidariedade e emancipação humana.

Nesse momento estratégico, é oportuna a definição de metas e

compromissos a serem assumidos por todos, como uma alternativa prática de tradução da discussão realizada para a realidade contextual na qual os sujeitos estão inseridos. Assim, podem ser encaminhadas tarefas, jogos e atividades didáticas de natureza diversificada para fixação de conteúdos específicos.

Ao longo do próximo tópico, serão aprofundados os processos da execução e controle de efeitos do Planejamento Sistemático através dos Atos de Formação, os quais possibilitaram a investigação “*in lócus*” das possibilidades de constituição de uma agenda de ensino e aprendizagem dos DH nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### **5.3. Execução e controle de efeitos**

A execução e controle de efeitos do Planejamento Sistemático do PIEDIH pautaram-se por princípios abstraídos das análises de Rayo (2004), Sacristán (2007), do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos para a Educação Básica (BRASIL, 2007) e Pérez Serrano (2002).

A alternativa encontrada para traduzi-los em um espaço-tempo de apresentação, problematização, discussão e apropriação dos DH em sala de aula, denominou-se de Atos de Formação, os quais adquiriram esta classificação para se opor ao sentido clássico e tradicionalista embutida na palavra “aula”. Acredita-se que, em conformidade com os estudos dos teóricos referenciados, torna-se inviável a proposta de “dar aulas de DH” ou “dar aulas de valores éticos”. Ao contrário, o processo didático elaborado delineado pelos fundamentos pedagógicos abordados no Capítulo II deste trabalho, integra uma cadeia de atividades diferenciadas a partir de seu espaço de localização, conteúdo, dinâmica metodológica e objetivos norteadores.

Nesse sentido, considera-se que a expressão Atos de Formação consegue designar e refletir a re-significação positiva da Educação em DH nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porque amplificadora da referência feita às experiências formativas necessárias à internalização e mobilização de valores, comportamentos e conhecimentos referentes ao campo dos DH, porque representada como contraponto à aula convencional que provoca a indiferença e hostilização dos alunos.

Sob as múltiplas dimensões da socialização em DH, a execução dos Atos de Formação estruturou-se pela gestão didática das variáveis cognitiva (conhecimentos e habilidades), axiológica (valores, atitudes e comportamentos) e atitudinal (ações), conforme as orientações pedagógicas apresentadas pela Política Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007).

Para que esta execução se consubstanciasse à proposta de educação problematizadora, contextualizada e promotora de uma cultura de direitos, considerou-se que os encontros entre pesquisador e sujeitos pesquisados requereram o respaldo por conteúdos culturais relevantes para ambos, a fim de assegurar que cada discussão e realização de atividades se imbricasse com o que, de fato, é vivenciado por cada um.

A assertiva lançada por Sacristán (2007) indica a necessidade de que cada temática proposta à discussão seja relevante ao sujeito, do ponto de vista das experiências, motivações, da história de pessoal e coletiva do grupo no qual tem inserção ativa.

O autor mencionado provoca a idéia de uma política justa do currículo concebida como implicação do significado do direito à educação e de outros direitos humanos, afirmando que os profissionais da educação devem levar em consideração “[...] a importância de escolher conteúdos culturais relevantes, nem sempre disponíveis ou fáceis de localizar nas disciplinas, nem sempre devidamente atualizadas ou criadas para atrair o interesse dos alunos” (SACRISTÁN, 2007, p.140).

Para diminuir a margem de descontextualização das temáticas geradoras, recorreu-se, ao início da execução dos Atos de Formação, à técnica de levantamento de situações-problema de maior relevância para os sujeitos. Contudo, antes disso e após uma breve exibição de imagens e de um comentário sobre do que se tratava a presença do pesquisador solicitou-se à cada um escrevesse seu nome ou apelido pelo qual gostavam de ser chamados, ao mesmo tempo em que foram convidados a falarem de suas características pessoais mais marcantes e sobre referências históricas de suas vidas. Com isso, pôde-se enfatizar que cada indivíduo é portador de um repertório de recursos derivados das experiências de vida que ocorrem em ritmos e situações diferenciadas de sujeito para sujeito, pois estes estão inseridos na sociedade em contextos muito singulares, encerrando na



performance no que se denomina de identidade.

Esse diálogo permitiu a ênfase à questão da diferença, enquanto traço característico da identidade do ser humano em contínuo processo de evolução histórica.

Os sujeitos fizeram emergir alguns questionamentos concernentes à relação existente entre diferença e desigualdade, em função do fato de que a condição de diferente muitas vezes inferioriza o sujeito, sendo encarada por certas pessoas como critério para práticas de marginalização social, cultural e econômica.

Com isso, criou-se uma atmosfera propícia para a introdução dos DH como princípios de análise das diversas problemáticas atinentes às discussões até então realizadas. Oportunamente, foi entregue para cada sujeito um exemplar impresso da DUDH, ocasião onde também se ressaltou que aquele material seria indispensável para cada Ato de Formação, pois ele seria lido e refletido diariamente ao longo dos 20 (vinte) encontros.

Percebeu-se nítida resistência de alguns em relação à validação dos DH na sua interface de defesa das garantias do sujeito mesmo quando estes estão envolvidos em casos extremos de manifestação violenta e criminalidade, ou até mesmo quando representam uma possibilidade de igualdade de direitos para pessoas homossexuais, por exemplo. O trecho abaixo, transcrito do diário de campo, ilustra essa circunstância através da fala de um aluno proferida no primeiro encontro, adaptada para ser registrada de forma escrita:

Negócio de dar direito à "bicha". Isso é coisa de viado, de homem que não é homem [...] Viado tem mesmo é que ser cabeleireiro e pronto! Se eu chegasse com um negócio desse lá em casa, meu pai iria me perguntar se eu virei "baitola" também.

As primeiras contradições diagnosticadas através do instrumento para sondagem inicial pareceram se confirmar com a observação do comportamento de alguns sujeitos quando estes foram expostos a discussões que envolviam representações de diferença e transgressão dos mais diversos padrões impostos pela cultura binária e excludente, presente desde a discriminação e preconceito com pessoas homossexuais à rejeição do sentimento de empatia diante de pessoas que cometeram delitos de acentuada gravidade, como foi o caso do "maníaco do parque", personagem figurativo apontado por um dos

sujeitos.

O desenvolvimento e consolidação do senso de igualdade e diferença, localizado num contexto mais amplo da política e sociedade, foi complicada pela resistência à abertura para o diálogo despido de crenças e preconceito. A aceitação da condição de diferente e a posição de alteridade configuram a base para a experimentação de novas críticas e posicionamentos, pois se os DH são direitos dos outros e se "são também meus direitos, é porque sou semelhante a qualquer outro [...] O que significa que os direitos humanos estão fundados na relação de pessoa a pessoa, relação essa de igualdade"(CANIVEZ, 1991, p.89).

O aparente descrédito aos DH pode ser explicado pela análise realizada por Canivez. Essa autora argumenta que as Leis e princípios éticos intrínsecos aos dispositivos normativos de alguma comunidade antecedem o sujeito, uma vez que são resultantes diretos da experiência humana ao longo da história. Se o sujeito não se apropria dos mesmos, concebendo-os como uma síntese da humanidade voltada à promoção de melhores condições de vida, a educação para o juízo crítico é obstacularizada pela ausência de significação da Lei. No dizer de Canivez

De fato, ele (o indivíduo), vem ao mundo numa comunidade já estruturada por instituições, e esse mundo no qual se encontra impõe-lhe coerções que ele não escolheu. É o caso da maioria das leis que ele deve respeitar: elas lhe vêm de um passado do qual não tem nenhuma responsabilidade e cuja autoridade parece assim limitar sua liberdade presente (1991, p.80).

O exposto justifica a necessidade recorrente de constituição de um espaço, no Planejamento Sistemático, para uma sensibilização que integre, indissociavelmente, o sujeito ao passado e presente dos problemas da humanidade, conferindo-lhes um sentido vincular significativo e atualizado.

Muitas das ocorrências de violências efetuadas no espaço escolar são resultados de questões institucionais de como os códigos de conduta são, literalmente, impostos e do significado que representa a funcionalidade dos dispositivos formulados para performar o perfil de "aluno" assentado em palavras-chave como ordem, disciplina, docilidade e autoridade. À esse respeito, Niarfeix propõe que

Reiteremos a pergunta: qual é o papel, qual é o comportamento do adulto que representa a autoridade? No contexto conflituoso em que vivemos, o representante da autoridade é, cada vez mais, assimilado a um obstáculo, a um inimigo, e nunca a um interlocutor (2002, p.117).

Nesse sentido, foi importante a construção de vínculos interpessoais horizontalizados e postura colaborativa entre pesquisador e sujeitos pesquisados, como bem é explicitado por Franco (2008), ao definir os princípios do método da pesquisa-ação no contexto da Pedagogia.

A legitimação da problemática da insensibilidade dos alunos face aos DH implicou na aplicação de diversas dinâmicas didáticas apoiadas nas estratégias de Educação Moral apontadas por Pérez Serrano (2002), muito embora foram utilizadas, também, outras dinâmicas não prescritas nas sugestões deste autor. Uma delas, aplicada no 3º Ato de Formação, consistiu em verificar qual a importância dada pelos sujeitos às problemáticas contextuais inicialmente externalizadas pelos mesmos.

A dinâmica, denominada de “Painel Figurativo” e formulada pelo pesquisador, buscou facilitar a visualização da importância conferida por cada sujeito aos seguintes temas: poluição ambiental, queimadas, violência, prostituição, pobreza e preconceito/discriminação. Os sujeitos receberam uma folha de papel A4 para, seguindo a orientação ritmada do pesquisador, retirar um pedaço de papel com tamanho proporcional à importância que cada um conferia ao problema apresentado. Dando prosseguimento à aplicação da dinâmica, os papéis referentes a cada problema foram agrupados um ao outro em uma folha de papel madeira, formando um espaço de colagens com dimensões correspondentes aos níveis de preocupações da turma.

Constatou-se que os problemas contextuais de maior relevância para os sujeitos foram a pobreza e a violência. A partir disso, criou-se um cenário propício para discutir os Artigos da DUDH atinentes ao campo da desigualdade social (III, XVII, XXIII e XXIV), fazendo referência àqueles relativos ao campo das violências (IV e V) e problematizando a pobreza como uma forma de violação dos DH e, por conseguinte, como impedimento à cidadania efetiva.

Apoiados pelos subsídios conceituais dos componentes curriculares, os sujeitos puderam analisar como a desigualdade social foi sendo estabelecida

no Brasil através de um contrato histórico que tinha como cláusula a prerrogativa de que os negros e seus descendentes, por exemplo, eram uma sub-raça e que, desse modo, quaisquer ato de exploração estaria justificado. Recorreu-se também à alguns marcadores históricos para tornar possível o entendimento da concentração da pobreza em algumas áreas geográficas deste país, associando-a aos processos de industrialização e crescimento urbano, bem como ao conceito de densidade demográfica.

Por considerar que a história oficial em diversos aspectos privilegia uma visão estratégica do acontecimento de fatos no passado, a fim de tendenciar uma determinada concepção de presente, omitindo ou distorcendo a história oral manifestada por grupos minoritários, a exemplo dos gays, negros, nordestinos, marginais, etc., buscou-se desconstruir, com base na afirmativa de Pollak (1989), os discursos de progresso que ecoam nas práticas de modernização contemporâneas e a falsa crença em heróis das classes dominantes, buscando perceber a relevância e o protagonismo de personagens ocultos na história oficial, em especial àqueles que povoam o imaginário cultural dos grupos marginalizados. Nas palavras do autor mencionado

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõe à "Memória oficial", no caso da memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade (POLLAK, 1989, p.01).

Proporcionando espaço para a manifestação da diferença, da controvérsia, da contra-norma e caracterizando, em ato, uma verdadeira análise problematizadora, buscou-se desmistificar o mito das verdades universais de cunho ideológico, preconceitos lingüísticos em suas nuances e, principalmente, localizar cada indivíduo como sujeito de direitos, detentor e promotor de garantias universalizantes, dada sua condição ética de ser humano. Isso demandou um esforço contínuo de superação de discriminações que ocorriam constantemente na sala de aula, quando da manifestação por parte de algum sujeito de algum comportamento divergente ou externalização de opiniões contrárias às da maioria, e a promoção da auto-estima e auto-cuidado como expressões do gostar de si mesmo.

Nesse aspecto, é interessante ressaltar que muitos sujeitos afirmaram e demonstraram através de atos o reconhecimento de si próprios como sendo pessoas inferiores. Essa circunstância se evidenciou por meio da resistência que alguns deles tinham em falar de si mesmos, de suas origens, de sua família ou de realizar tarefas colaborativas em grupos. Um intenso trabalho de reconfiguração da auto-imagem foi encaminhado, a fim de possibilitar a ascensão do ser no contexto das diferenças.

Uma das estratégias didáticas encontradas para tanto, foi à confecção de um painel com fotografias de todos os sujeitos, onde também era reservado um espaço para depósito de recados, mensagens e textos que demonstravam afeto, admiração e elogios à turma, bem como a cada sujeito, em particular. A princípio, a leitura do material depositado estava programada para o final de cada semana. Contudo, a ansiedade dos sujeitos e a curiosidade em saber o que os outros colegas tinham escrito sobre eles, faziam com que a leitura se antecedesse para quase que diariamente.

Na quadro 1, pode-se perceber que a ordem seqüencial de temáticas-chave inicia-se por “política e cidadania”. Porém, considerando as problemáticas anunciadas nos parágrafos anteriores, aquela programação temática foi redimensionada, objetivando estabelecer uma relação sinérgica entre as demandas postas pelos sujeitos e o planejamento do PIEDIH. Outrossim, torna-se inviável o estudo acerca dos princípios dos DH, se os sujeitos não estiverem pré-dispostos sensivelmente a perceber seus imperativos éticos e políticos, ou ainda tendo uma auto-imagem atravessada por preconceitos e discriminações.

Ainda no que tange ao eixo “política e cidadania”, foram implementadas diversas dinâmicas e desencadeadas uma série de discussões sobre o voto, as instâncias de participação política, a importância da ação comunitária, etc. Nesse aspecto, em particular, solicitou-se aos sujeitos que realizem uma busca virtual por Organizações Não-Governamentais (ONGs) que julgassem ser detentoras de um papel relevante no contexto de sua intervenção. No debate ocasionado posteriormente, cada um teve a oportunidade de expor seus achados e abordar os motivos pelos quais considerou a função social das ONGs como relevantes.

Outra atividade realizada nos Atos de Formação foi a apresentação dos

instrumentos normativos da Legislação Brasileira que dispõe sobre os direitos conquistados por grupos que, historicamente, foram submetidos ao descaso social, maus tratos e à inferiorização, como é o caso das crianças, mulheres, idosos, negros e índios, ao passo que se discutia os desdobramentos operativos e desafios encontrados em sua aplicação efetiva no cotidiano.

No decorrer das discussões temáticas, foram sendo trabalhados os conteúdos curriculares em sua dimensão de recurso cognitivo para compreensão dos fenômenos referentes a cada disciplina e transversalizados através das temáticas-chave. Cada atividade, formalizada ou não, fornecia subsídios para o controle estratégico dos efeitos causados pela intervenção, a fim de assegurar condições para efetivação dos objetivos da pesquisa.

Através dos instrumentos de registro e da observação sistemática dos empreendimentos alcançados em cada Ato de Formação, a reflexão sobre as práticas de ensino executadas em cada encontro e a compreensão dos processos de aprendizagem, tal qual foram concebidos neste trabalho, foram encadeadas de modo a possibilitar uma contínua reelaboração metodológica, em função da demanda de adaptabilidade derivada das dinâmicas presentes na execução do PIEDIH. A seguir, são apresentados os princípios que organizaram a prática da avaliação formativa da intervenção, bem como as considerações acerca dos principais resultados obtidos através da mediação da socialização dos DH para uma educação comprometida com a formação para a cidadania.

#### **5.4. Avaliação formativa**

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar a inserção dos DH no contexto da prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender de que forma a escola pode contribuir com uma sólida formação para a cidadania através de experiências socializantes de princípios éticos e políticos inerentes à DUDH, sistematizadas em um programa de intervenções pedagógicas voltadas a esse fim.

No decurso e após sua execução, o momento de avaliação foi concebido como o encontro articulador entre motivações do pesquisador e dos sujeitos pesquisados, expressões de conhecimentos, entendimentos e

conceitos relativos ao saber, aos DH e às bases éticas e políticas de seus princípios. Através das práticas avaliativas, obteve-se a oportunidade sistematizada de interagir com os significados do saber produzidos por eles próprios (VELLAS, 2004).

A discussão sobre o sentido das práticas avaliativas perpassa qualquer variante do PIEDIH e, em qualquer circunstância, demanda atualizações e reformulações, dado o caráter dinâmico do seu planejamento e execução.

Os processos reflexivos da avaliação efetuada ao longo da intervenção apresentam como emergente a necessidade de conferir enfoque elucidatório na compreensão das concepções acerca da prática formativa e mediadora na avaliação, a partir do viés oportuno que nos sugere Romão quando destaca que “por ter uma função classificatória, a avaliação deve sempre se referenciar em padrões (científicos ou culturais) socialmente aceitáveis e desejáveis, portanto ‘consagrados universalmente’” (2005, p.63).

A primeira interface de um sentido mediador das estratégias de avaliação é que enxerga-se a prática avaliativa como integração entre sujeitos, escola e sociedade a partir dos signos epistemológicos do saber, de expressões, linguagens e comportamentos avaliados.

Sole e Miras (1996) inferem sobre o sentido da evolução como uma atividade consubstancial aos processos educativos. Por este motivo, emerge a necessidade de observar criticamente, através das estratégias que se desdobram nos três momentos da avaliação mediadora apontados por Hoffmann (2007) – admiração, reflexão, construção –, as modificações ocorridas nas esferas do desenvolvimento cognitivo e comportamental dos sujeitos pesquisados.

Diante da multiplicidade de concepções acerca da dimensão evolutiva imbricada no ato pedagógico – suas escalas, padrões, critérios, mecanismos e rendimentos –, a avaliação da aprendizagem é caracterizada como um “conjunto de atividades teóricas e práticas sem um paradigma amplamente aceito, onde convivem e proliferam uma grande variedade de modelos, entre os quais existem poucas concordâncias a respeito da melhor maneira de avaliar” (SOLÉ e MIRAS, 1996, p.374).

Assim, referenciando os objetivos desta pesquisa, coube questionar:

quais os parâmetros que definiriam o melhor modo de efetuar processos avaliativos? Recorrendo a Hoffmann (2007), pode-se considerar o condicionamento das definições, objetivos, objeto e critérios à ideologia vigente no contexto onde a educação é praticada, raciocínio desenvolvido também por Romão (2005). Ao elaborar e efetivar uma proposta de educação escolar, a sociedade sistematiza o conhecimento resultante da ação do homem em processo de descoberta e transformação de seu mundo real e simbólico, e o vincula a valores e representações que conferem significados às configurações pedagógicas para os arranjos avaliativos mantidos no espaço escolar como mediadores de intenções formativas.

Nesta perspectiva, demonstra-se impossível a dicotomização entre a prática avaliativa do fenômeno social, uma vez que é através desta que o êxito ou fracasso da instituição escolar será constatado, referenciando conjecturas de princípios e diretrizes estabelecidas para sua finalidade e funcionamento.

Por mais que se intencione medir o desenvolvimento cognitivo dos alunos sem considerar as implicações dos resultados dessa medida nos seus contextos de vivência social, a escola promove a incorporação de ideais abstraídos da dinâmica social para garantir que sua evolução seja perceptível e valorizada. Logo, problematizar o sentido da avaliação requer referenciar a proposta educativa constituída no contexto sócio-político, conforme afirmam Miras e Solé ao apontarem que

este estado geral da questão é refletido claramente na avaliação educativa, na qual os aspectos ideológicos, econômicos, epistemológicos, técnicos e psicológicos são combinados, dando lugar a um complexo panorama de modelos e propostas frequentemente divergentes e contraditórias (1996, p.375).

A prática da avaliação formativa, termo cunhado por Hoffmann (2007), rompe definitivamente com o sentido classificatório e inválido dos testes de medida. Além de diagnosticar, medir ou quantificar, a avaliação formativa e mediadora objetiva aproximar o (a) docente dos discentes pela via da aprendizagem, situando a aplicabilidade das metodologias utilizadas pelo(a) docente, os esquemas de aprendizagem desenvolvidos pelos(as) alunos(as) evidenciando trajetórias pessoais de construção do pensamento e efetivando a metacognição.



Favorecer, dialogar, construir coletivamente e, primeiramente, aproximar, são os objetivos de uma prática alternativa de avaliação que promove a diminuição e erradicação do insucesso escolar, uma vez que re-significam os saberes escolares vinculando às realidades discentes mediante diálogos intersubjetivos e promovem a responsabilidade de todos no processo de aprendizagem, pois esta passa a ser significativa para o sujeito. Hoffmann (2007) sublinha que “[...] é a postura mediadora do professor que pode fazer que pode fazer toda a diferença em avaliação formativa” (p.21).

Finalmente, Hoffmann (idem) caracteriza a avaliação formativa e mediadora a partir de sua finalidade principal: promover mudanças significativas que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos. Não há sentido em avaliar por medir. Mais uma vez, há que se destacar a necessidade de conceber a avaliação como um mecanismo pedagógico que se torne subsídio a fim de fundamentar tomadas de decisão que alterem o curso educativo para melhor.

Partindo desses pressupostos, buscou-se uma alternativa de avaliação que proporcionasse a formulação de estratégias de solução dos problemas inerentes aos temas estudados. Ao passo que a solução de problemas é resultado da combinação de recursos cognitivos, axiológicos e atitudinais portados pelo sujeito que a realiza, legitimou-se que existiam diversas trilhas possíveis para se chegar até uma síntese das discussões.

Nesse sentido, sob múltiplos olhares e possibilidades resolutivas, a avaliação das atividades constitutivas dos Atos de Formação foi integralizada nos seguintes âmbitos, os quais forneceram os critérios de execução do processo avaliativo, conforme propõe Rayo (2004): dos valores e atitudes, cognoscitivo e da ação.

No primeiro âmbito, buscou-se verificar a evolução dos modos de agir dos sujeitos em função do acesso às experiências socializantes fundamentadas nos princípios dos DH e que “atendem aos aspectos cognitivos (conjunto organizado de convicções e crenças), aspectos comportamentais (tendência de agir de um determinado modo) e aspectos afetivos (sentimentos favoráveis ou desfavoráveis em relação a uma questão)” (RAYO, 2004, p.211).

Em relação ao segundo âmbito, buscou-se compreender através de métodos de análise como os sujeitos mobilizavam soluções “discursivas e

intelectuais” (RAYO, 2004, p.211) para os problemas estudados.

Finalmente, no terceiro âmbito a ênfase foi localizada no modo pelo qual cada sujeito interviram diretamente, através de soluções concretas, nas causas de problemas analisados.

Rayo (2004) acusa que a interface avaliativa das práticas de educação em DH exigem uma mudança no pensamento de pais, professores, alunos e demais sujeitos envolvidos com a instituição escolar. Segundo ele, a fim de que se estabeleça uma educação em valores e a construção da personalidade moral, o a avaliação, tal qual se concebe na abordagem formativa sintetizada anteriormente, deve estar centrada no mais no processo e menos no produto final das experiências de ensino-aprendizagem. Isso não encerra a desapropriação de formas de registros e testagem mais específicas, porém desloca a determinação das medidas e índices quantitativos do centro do processo avaliativo, pois “a avaliação [...] é um processo sistemático que dá conta do processo educativo em seu conjunto e como tal envolve os alunos e os docentes, o currículo e as condições em que se realiza o processo de aprendizagem” (RAYO, 2004, p.199).

Desse modo, a avaliação do PIEDIH se configurou numa articulação de duplo caráter: o processual, efetuada durante todo o processo de execução dos Atos de Formação, e o formativo, voltado para a identificação de problemas e o encaminhamento de estratégias didático-metodológicas para superá-los e continuar o processo, proporcionando o pesquisador elementos demonstrativos da eficácia das intervenções e do grau de consecução dos objetivos propostos.

Encaminhada segundo as assertivas de Rayo (2004) e Hoffmann (2007), a avaliação do PIEDIH integrou três etapas interconectadas: a avaliação inicial, contínua ou processual e a avaliação final.

Durante os 20 (vinte) Atos de Formação, muitas atividades foram realizadas, muitas emoções afloradas, muitas barreiras superadas e falsas impressões suprimidas. O êxito do PIEDIH deve-se ao envolvimento de cada sujeito que se dispôs a participar de uma dinâmica de ensinar e aprender como ser uma pessoa melhor para um mundo melhor, orientada pelos componentes da educação para a paz, quais sejam, segundo a análise de Rayo (2004): educação cognitivo-afetiva – desdobra-se na educação em valores e na resolução não-violenta dos conflitos –, educação sociopolítica – materializada

por intermédio de uma educação mundialista, intercultural, para o desarmamento e para o desenvolvimento -, e a educação ambiental. O autor complementa que esse tipo de educação “implica referir-se a um projeto de futuro imaginável e desejado: a socialização da cidadania [...] da experiência social e ação, novas formas de melhorar nosso mundo” (RAYO, 2004, p.133).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se inscreve num contexto mais amplo de produção científica na área da Pedagogia para a Educação em Direitos Humanos (DH). Nesse contexto, observa-se que os estudos e ações que preconizam a discussão em sala de aula para o ensino e a aprendizagem da cultura dos DH, situadas no nível de escolarização fundamental e na educação infantil, ainda carecem de fundamentos pedagógicos que norteiem de forma consistente e adequada os processos formativos para a cidadania.

A obstacularização torna-se perceptível e maximizada quando a abordagem de temáticas emergentes no campo da discriminação étnico-racial e sócio-cultural, da violência e paz, da sexualidade, do meio ambiente e da vivência coletiva em valores, por exemplo – temáticas que tem presença regular na agenda de projetos pedagógicos denominados transversais e interdisciplinares nas escolas brasileiras –, se restringe à retórica descontextualizada, com pouco significado integrador.

Muitas vezes, elas estão embutidas de pseudo-valores gerados por ideologias reducionistas e segregacionistas que utilizam o discurso pedagógico para vitimizar, satirizar ou fetichizar a condição da diferença de certos grupos humanos em detrimento do poder concentrado em seu construto cultural, simbólico e lingüístico.

De acordo com a análise de Muntarhorn (2003), a situação é extensiva a outros países do mundo, chegando a ser, segundo o autor, generalizada. Além do mais, a ausência de experiências que sirvam de exemplos de boas práticas bem sucedidas acabam por encerrando as escolas num amadorismo imediatista que, para além da boa vontade dos agentes, exige, em prol de sua efetividade, o domínio conceitual e suporte pedagógico para o desenvolvimento de atividades significativas e problematizadoras.

Se orientadas com qualidade pedagógica, as ações estratégicas têm sua margem de possibilidade de êxito expandida, promovendo a conscientização crítica e propositiva dos sujeitos face às situações de desrespeito aos DH.

Na maior parte do mundo, a educação em direitos humanos nos níveis pré-escolar, primário e secundário está apenas começando. Há uma carência generalizada de cursos específicos de direitos humanos, mas há disciplinas que repassam as informações sobre o assunto de vez em quando. Em vários lugares, dá-se ênfase aos deveres dos indivíduos e grupos para com o Estado e a sociedade em geral, relegando os direitos para segundo plano. (MUNTARBHORN, 2003, p.362).

O processo de formação escolar para a cidadania resulta da conjugação de diversas experiências de formação pautadas pelos princípios éticos e políticos dos Direitos Humanos (DH) e fundamentadas em uma matriz pedagógica que contorne uma política, um currículo e metodologias didáticas específicas. A interação entre essas dimensões constitutivas da análise propositiva no âmbito da Pedagogia resulta na efetividade do direito à educação para os DH, os quais se constituem o estatuto da cidadania no espaço escolar.

Desta compreensão emergiu o diálogo entre diversos autores, a fim de que fosse constituído um *corpus* teórico sólido, a fundamentação pedagógica necessária à orientação da construção analítica do objeto de pesquisa, bem como a sistematização dos esquemas metodológicos mobilizados para delineá-lo. Com isso, desencadeou-se a realização de estudos desdobrados em dois estágios de investigação: a sondagem inicial e o programa intervencionista – estágio curricular (Programa de Intervenção de Educação em Direitos Humanos – PIEDIH).

A análise das variáveis abstraídas por meio do instrumento para sondagem inicial e os processos de planejamento, execução e avaliação do PIEDIH, forneceram elementos empíricos válidos para a reflexão acerca do objetivo condutor desta pesquisa: investigar a inserção dos DH nas práticas de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao realçar os aspectos positivos que demonstram a viabilidade metodológica e urgência histórica de uma educação em DH, considera-se que a natureza dinâmica das práticas de ensino e aprendizagem e a complexidade que envolve as fontes cognitivas e axiológicas do contexto curricular de formação para a cidadania, requerem processos formativos abertos, flexíveis e contextualmente localizados.

Legitima-se que um dos principais obstáculos da inserção dos DH como

estatutos da formação escolar para a cidadania é a dificuldade de sensibilização e projeção altruísta por parte dos alunos e também de professores, face às situações de violações da dignidade humana e de condicionamento da diferença a padrões excludentes e discriminatórios.

Reconhece-se, ainda, a dificuldade de conduzir os alunos à sensibilização integradora que os torne capazes de associar os DH aos problemas enfrentados no cotidiano, quando as formas alternativas de análise, compreensão e solução dos mesmos apresentam-se de modo contraditório a valores como a tolerância, respeito e valorização da diferença.

A sondagem inicial possibilitou a compreensão de que é, principalmente, através das formas de violência reativa que os sujeitos buscam confrontar situações das mais variadas formas de violência às quais são expostos, quando, na verdade, deveriam atentar quanto ao fato de que, para além do violador em si, existe uma cadeia conjuntural de fatores que o influenciaram a agir de forma contraposta ao que propõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

O agir contrário aos DH não é um dado natural da espécie humana, mas sim um artefato culturalmente forjado sob a égide de padrões excludentes que deslocam a dignidade humana do centro dos processos sociais, em detrimento a interesses puramente econômicos, egocêntricos e despolitizados. Nesse sentido, a educação em DH se configura como um caminho de possibilidades de valorização e ascensão do espírito de colaboração fraterna entre os homens, a partir do compartilhamento de valores universais representados sob a forma de artigos condensados na DUDH.

Para tanto, o processo formativo orientado a um tipo de cidadania diferente daquele que se caracteriza pelo engajamento do sujeito na esfera do mercado, usufruindo de bens limitados pelo alcance de seu patrimônio financeiro, requer a democratização do acesso aos produtos culturais, síntese da experiência histórica do ser humano, e a promoção de uma cultura de valores re-significados.

Tal qual se deu a evolução progressiva dos sujeitos pesquisados no tocante à assimilação cognitiva e manifestação axiológica de recursos relativos ao campo dos DH, quaisquer processos de educação para a cidadania devem acontecer respeitando os ritmos e características condicionantes dos contextos

no qual ocorrem. A transgressão daquilo que é paradoxal aos DH deve ser resultante de uma ação dialógica entre o coletivo de atores envolvidos, a fim de que a Lei tenha seu conceito re-significado, não por meio de uma coerção autoritária, mas sim pela elaboração de sentido coletivamente referendado, representando, desse modo, a instituição de uma vontade política de mudança e ruptura paradigmática.

Constatou-se que a condição de acesso na escola às informações sobre DH, a problematização de contextos de avassalamento da dignidade humana e o papel do sujeito e das instituições no processo de instituição da cultura de respeito, valorização e promoção dos DH, devem estar fundamentados numa matriz pedagógica que permita o reconhecimento das noções prévias que os alunos têm assimiladas sobre o direito, o valor, etc., para que as práticas (re)formativas sirvam de experiências de questionamentos e auto-críticas por parte de todos os envolvidos nas atividades.

Para além do domínio conceitual, o reconhecimento dos DH deve incorporar a sua mobilização prática em situações cotidianas nas quais os sujeitos problematizem, fazendo referência à ética e política dos DH, comportamentos antiéticos, discriminatórios, egoístas e, portanto, violentos. O confronto real entre o sujeito e seu comportamento praticado deve ser orientado de modo que cada um se localize e perceba as dimensões que sua ação consciente, ou não, implicou na determinação dos atos de violação de direitos.

Em síntese, os resultados dessa pesquisa apontam que a escola pode ser um núcleo de formação para a cidadania quando incorpora ao seu contexto curricular experiências e valores que refletem os DH. As estratégias de ensino e aprendizagem devem estar voltadas para a socialização de conhecimentos e princípios que configuram um código de conduta re-significado pela vigência do paradigma ético-político derivado da DUDH. Para tanto, cada sujeito deve ser concebido em sua constituição integral como sujeito concreto e não apenas na sua dimensão epistêmica, do ponto de vista do conhecimento conceitual.

Dessa forma, acredita-se que escola estará cumprindo seu papel de comprometimento histórico com a mudança social: a constituição de cidadania, a formação de consciências críticas e de sujeitos de direito.

## REFERÊNCIAS

AZANHA, José Maria Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. In: SCHILLING, Flávia (org.). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

CAMPOS, Maria de Lourdes. Estágio e (re) significação da formação do pedagogo. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de; FERNANDES, Dorgival Gonçalves (orgs.). **Práticas e aprendizagens docentes**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In: CANDAU, Vera Maria (org.), SACAVINO, Susana (org.). **Educar em Direitos Humanos: construir democracia - 2 ed.** - Rio de Janeiro DP&A, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão? - 2 ed.** - Campinas, SP: Papirus, 1991.

CASTRO M. G. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In NOVAES, R. VANNUCHI, P. **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e**



participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

COMPARATO, Fábio Konder. **Fundamento dos Direitos Humanos.**

Disponível em <http://www.iea.usp.br/artigos>. Acesso em 18 de março de 2009.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos** – 12 ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

DALARI, Dalmo de Abreu. **O que são direitos da pessoa** – 9 ed. – São Paulo: Brasiliense, 1986.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. Complementaridade metodológica no estudo de representações sociais. In: FORTUNATO, Maria Lucinete; OLIVEIRA, Francisca Bezerra (orgs.). **Ensaio: abordagens teórico-metodológicas em pesquisa.** Campina Grande: EDUFPG, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação** - 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GALVÃO, Lilian; COSTA, Joseli B. da & CAMINO, Cleonice. Conhecimento dos Direitos Humanos por adolescentes privados de liberdade: um estudo comparativo de duas instituições. **Revista PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 36, n. 3, pp. 227-232, 2005.

GRASSI, Avelino. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos** – 4 ed. –

Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HERKENHOFF, João Baptista. **Gênese dos Direitos Humanos** – volume I.

Disponível

em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/herkenhoff/livro1/dhmundo/index.html>

.Acesso em 18 de março de 2009.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação** - 3 ed. - Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização** – 6 ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1967.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer** – 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MEDIONI, Maria-Alice. Apresentação. In: APAP, Georges, et al. **A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Phillippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIRAS, Mariana. SOLÉ, Isabel. A evolução da aprendizagem e a evolução no processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, César. PALACIOS, Jesús. MARCHESI, Álvaro (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

MONTEIRO, Agostino Reis. Educação para os Direitos Humanos e a paz. In: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Universidade e Sociedade** – Ano XI, Nº 24, junho de 2001. Brasília, DF.

MUNTARBHORN, Vitit. Educação para os direitos humanos. In: SYMONIDES,

Janusz (org.). **Direitos Humanos: novas dimensões e desafios**. Brasília: UNESCO Brasil, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

NADER, Alexandre Antonio Gili. DIAS, Adelaide Alves da. **Subsídios para elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos – versão preliminar**. João Pessoa: Editora universitária/UFPB, 2007.

NIERFEIX, Claude. Violência, exclusão e construção da lei: o lugar do sujeito. In: APAP, Georges, et al. **A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez: IPF, 2001.

PANDOLFI, D. Percepção dos direitos e participação social. In D. Pandolfi, J. Carvalho, L. Carneiro & M. Gryszyńska (orgs.). **Cidadania, justiça e violência**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PÉREZ SERRANO, Glória. **Educação em valores: como educar para a democracia – 2 ed.** – Porto Alegre: Artmed, 2002.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.2, n. 3, p.3 – 15, 1989.

RAYO, José Turvilla. **Educação em Direitos Humanos: rumo a uma perspectiva global - 2 ed.** - Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROMANS, Mercè. PETRUS, Antoni. TRILLA, Jaume. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação da aprendizagem: desafios e perspectivas - 6 ed.** - São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios para**

uma cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SCHILLING, Flávia (org.). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERO, José Leonardo Rolim de. LUCENA, Josiane Dantas Martins de. **A metáfora da esfinge figurada na educação**: movimentos inclusivos, territórios da sexualidade plural e memórias de uma estranha na escola. In: Anais do I Seminário Internacional sobre Exclusão, Inclusão e Diversidade na Educação. João Pessoa: UFPB, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

TOSI, Gilberto. **História e atualidade dos Direitos Humanos**. Disponível em: [www.iea.usp.br/artigos](http://www.iea.usp.br/artigos) Acesso em 18 de março de 2009.

VELLAS, Etienne. Conferir sentidos aos saberes escolares: nada simples! In: APAP, Georges [Et. al.] **A construção dos saberes e da cidadania**: da escola à cidade. Porto Alegre: Artmed, 2002.

## ANEXO I

### Declaração Universal dos Direitos Humanos

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultam em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum,

Considerando essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo Estado de Direito, para que o homem não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão,

Considerando essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,

Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos humanos e liberdades fundamentais e a observância desses direitos e liberdades,

Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso,

#### **A Assembléia Geral proclama:**

*A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.*

#### Artigo 1º

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Artigo 2º

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Não será tampouco feita qualquer distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 3º

Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4º

Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Artigo 5º

Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Artigo 6º

Toda pessoa tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei.

Artigo 7º

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo 8º

Toda pessoa tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.

Artigo 9º

Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 10º

Toda pessoa tem direito, em plena igualdade, a uma audiência justa e pública por parte de

um tribunal independente e imparcial, para decidir de seus direitos e deveres ou do fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.

#### Artigo 11

§1. Toda pessoa acusada de um ato delituoso tem o direito de ser presumida inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.

§2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituíam delito perante o direito nacional ou internacional. Tampouco será imposta pena mais forte do que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

#### Artigo 12

Ninguém será sujeito a interferências na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência, nem a ataques à sua honra e reputação. Toda pessoa tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.

#### Artigo 13

§1. Toda pessoa tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.

§2. Toda pessoa tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar.

#### Artigo 14

§1. Toda pessoa, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países.

§2. Este direito não pode ser invocado em caso de perseguição legitimamente motivada por crimes de direito comum ou por atos contrários aos propósitos e princípios das Nações Unidas.

#### Artigo 15

§1. Toda pessoa tem direito a uma nacionalidade.

§2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade.

#### Artigo 16

Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução.

§1. O casamento não será válido senão como o livre e pleno consentimento dos nubentes.

§2. A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado.

#### Artigo 17

§1. Toda pessoa tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros.

§2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.

#### Artigo 18

Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

#### Artigo 19

Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

#### Artigo 20

§1. Toda pessoa tem direito à liberdade de reunião e associação pacíficas.

§2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

#### Artigo 21

§1. Toda pessoa tem o direito de tomar parte no governo de seu país, diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.

§2. Toda pessoa tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.

§3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.

#### Artigo 22

Toda pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

#### Artigo 23

§1. Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

§2. Toda pessoa, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual



trabalho.

§3. Toda pessoa que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.

§4. Toda pessoa tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para a proteção de seus interesses.

#### Artigo 24

Toda pessoa tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias periódicas remuneradas.

#### Artigo 25

§1. Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si 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.

§2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora de matrimônio, gozarão da mesma proteção social.

#### Artigo 26

§1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

§2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

§3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

#### Artigo 27

§1. Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios.

§2. Toda pessoa tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor.

#### Artigo 28

Toda pessoa tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.

Artigo 29

§1. Toda pessoa tem deveres para com a comunidade, em que o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.

§2. No exercício de seus direitos e liberdades, toda pessoa estará sujeita apenas às limitações determinadas por lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer às justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática.

§3. Esses direitos e liberdades não podem, em hipótese alguma, ser exercidos contrariamente aos propósitos e princípios das Nações Unidas.

Artigo 30

Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos. ]

**APÊNDICE I**  
**INSTRUMENTO PARA SONDAGEM INICIAL**



Universidade Federal  
de Campina Grande

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA  
CAJAZEIRAS - PB

PESQUISA: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: *constituições da cidadania no espaço escolar*  
Responsável: José Leonardo Rollim de Lima Severo - Discente UAB/CFP/UFPG  
Orientadora: Profa. Dranda. Lillian Kelly Galvão - CFP/UFPG

Nome: \_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Religião: \_\_\_\_\_

1. Diga-me o que vem em sua mente quando você ouve a expressão "Direitos Humanos"?


2. Você já ouviu falar em Direitos Humanos? ( ) SIM ( ) NAO

3. Onde você ouviu falar sobre Direitos Humanos?

- ( ) Mídia (TV, rádio, internet, revistas, etc.) ( ) Igreja  
( ) Família ( ) Outros: \_\_\_\_\_  
( ) Escola

4. Quais os direitos que você conhece? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Você já sofreu algum tipo de violência? ( ) SIM ( ) NAO

a) Como foi? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Onde foi? \_\_\_\_\_

6. Você já sofreu algum tipo de violência na escola? ( ) SIM ( ) NAO

a) Como foi? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Você já cometeu algum tipo de violência? ( ) SIM ( ) NAO

a) Com quem foi? \_\_\_\_\_

b) Como foi? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Onde foi? \_\_\_\_\_

e) Porque aconteceu? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE II

### MODELO DE PLANO DOS ATOS DE FORMAÇÃO

#### **Plano Sistemático do 2º Encontro de Atos de Formação**

- **Informações contextuais**

- *Data:* 09 de outubro de 2009
- *Público:* Alunos do 5º ano A – EMEIEF. Cecília Estolano Meireles
- *Temática geradora:* Política e Cidadania
- *Sub-temas:* Lei e estrutura jurídica

- **1º. Estágio: Definição dos objetivos**

- Proporcionar aos sujeitos a inserção de discussões coletivas acerca do sentido que executa a construção das leis, situando-a como dispositivos que regimentam a dinâmica política de uma comunidade e conteúdo formal da cidadania das pessoas.

- **2º. Estágio: Recontextualização da temática geradora**

- Realização da técnica “*brainstorm*” para evocação das principais representações que os sujeitos tem do conceito de Lei, a partir dos seguintes questionamentos: o que é Lei? Quais as Leis que já conhecem? Já descumpriram alguma Lei?

- **3º. Estágio: Sensibilização integradora**

- Aplicação de um jogo moral simulando situações de confronto entre necessidades imediatas com imposições legais derivadas do dispositivo jurídico que orienta a Política de sua comunidade.
- Discussão sobre as impressões de cada um, ressaltando o valor da Lei como um instrumento que assegure a legalidade e viabilização do bem comum.

- **4º. Estágio: Diálogo mediado**

- Leitura coletiva do texto “Densidade Demográfica” no Livro de Geografia.
- Aprofundamento conceitual sobre a importância do cumprimento das Leis, o que não anula a sua contestação quando elas estabelecem relações de incoerência com os princípios dos DH. Pode-se lançar o seguinte questionamento: todas as Leis estão à serviço do bem comum? Elas representam possibilidades de defesa das garantias básicas necessárias ao favorecimento das condições de existência digna do ser humano? Em locais popularmente densos, torna-se mais difícil o cumprimento efetivo das Leis?
- Em pequenos grupos, os sujeitos são estimulados a analisar situações de conflitos entre as ações dos indivíduos em sociedade, localizando as Leis como pontos de referência para condutas pessoais e coletivas.

- **5º. Estágio: Síntese e reelaboração de sentido**

- Aplicação dos problemas matemáticos com uso de estatísticas sobre o Sistema Prisional Brasileiro, abordando as operações de raciocínio lógico, multiplicação e divisão de números inteiros.
- Discussão sobre as respostas formuladas para os problemas.

- **6º. Estágio: Definição de novos objetivos e tarefas**

- Avaliação do encontro.
- Propor a realização de uma pesquisa para levantar Leis importantes no Sistema Jurídico Brasileiro que não são conhecidas ou respeitadas.
- Solicitar a aquisição de materiais para confecção do Código de Conduta da turma que será executada no horário da disciplina de Educação Artística.