UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

GABRIELLE AMÂNCIO BERTOLLI VENÂNCIO BRITO

[Des]construção e [res]significação dos direitos humanos: um estudo com vivências de ensino-aprendizagem e análises sociológicas

GOIÂNIA
2024

UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[X] Dissertação [ ] Tese [ ] Outro*:_____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Gabrielle Amâncio Bertolli Venâncio Brito

3. Título do trabalho

[Des]construção e [res]significação dos direitos humanos: um estudo com vivências de ensino-aprendizagem e análises sociológicas

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **Danilo Rabelo**, **Professor do Magistério Superior**, em 30/01/2024, às 10:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Gabrielle Amâncio Bertolli Venâncio Brito**, **Discente**, em 15/02/2024, às 17:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4346426** e o código CRC **A888F465**.

Referência: Processo nº 23070.000008/2024-23 SEI nº 4346426

GABRIELLE AMÂNCIO BERTOLLI VENÂNCIO BRITO

[Des]construção e [res]significação dos direitos humanos: um estudo com vivências de ensino-aprendizagem e análises sociológicas

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientador: Prof. Dr. Danilo Rabelo

GOIÂNIA,
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Brito, Gabrielle Amâncio Bertolli Venâncio
[Des]construção e [res]significação dos direitos humanos [manuscrito] : um estudo com vivências de ensino-aprendizagem e análises sociológicas / Gabrielle Amâncio Bertolli Venâncio Brito. - 2024.
241 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Rabelo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2024.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Direitos Humanos. 2. Ensino-Aprendizagem. 3. Sociologia. 4. Prática escolar. 5. Ensino Médio. I. Rabelo, Danilo, orient. II. Título.

CDU 37.0

UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e cinco dias do mês de janeiro do ano 2024, às 09:00 horas, via teleconferência, foi realizado o Exame de Qualificação da Dissertação intitulada **[Des]construção e [res]significação dos direitos humanos: um estudo com vivências de ensino-aprendizagem e análises sociológicas** e do Produto Educacional intitulado **Afinal, o que são esses tais direitos humanos?**, pela discente **Gabrielle Amâncio Bertolli Venâncio Brito**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término do exame de qualificação, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Prof. Dr. Danilo Rabelo (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,

Prof. Dr. Dijaci David de Oliveira (FCS/UFG) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Danilo Rabelo**, **Professor do Magistério Superior**, em 26/01/2024, às 11:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Dijaci David De Oliveira**, **Professor do Magistério Superior**, em 29/01/2024, às 18:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Anna Maria Dias Vreeswijk**, **Professor do Magistério Superior**, em 30/01/2024, às 09:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4295689** e o código CRC **39AAFEB4**.

Referência: Processo nº 23070.000008/2024-23 SEI nº 4295689

Dedicatória

Aos meus amados filhos, Samuel e Davi,

Este trabalho é dedicado a vocês, a luz que ilumina meus dias e a razão pela qual busco incessantemente conhecimento. Cada página aqui escrita é permeada pelo amor que sinto por vocês, e é a expressão do compromisso que tenho em lutar por educação cada vez mais democrática e humanizada.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele não teria chegado até aqui, por ter conduzido meus passos durante esta jornada de aprendizado e pesquisa.

Ao meu querido esposo, Rafael, expresso minha gratidão por ser fonte constante de apoio nos momentos de incerteza e insegurança, não permitindo que eu desanimasse ou desistisse. Seu amor e companheirismo foram fundamentais para que eu concluísse esta etapa.

Aos meus amados filhos, Samuel e Davi, agradeço por compreenderem os meus momentos de ausência e pela paciência, mesmo sendo tão pequenos, ao entenderem a minha necessidade de estudar, pesquisar e escrever esta dissertação. Prometo que teremos momentos de diversão para compensar o tempo dedicado a este trabalho.

Aos meus queridos pais, Sergeneide e Giovanni, expresso minha gratidão pelo amor incondicional, apoio constante e pelos valores que me inspiraram a buscar o conhecimento. Aprendi com vocês a lutar e nunca desistir dos meus sonhos.

Às minhas queridas irmãs, Sarah e Rebeca, agradeço a troca de ideias e aconselhamentos preciosos que contribuíram significativamente ao meu processo de escrita.

Aos colegas de turma e aos professores, aprendi muito com a leitura dos textos, as discussões e apresentações de trabalho. As trocas de experiência fizeram toda a diferença, ajudaram-me a compreender que, mesmo de maneiras diferentes, todos enfrentávamos dificuldades e desafios na pesquisa. Vivenciamos juntos a euforia do início do curso e o medo e desespero para concluir a dissertação.

Ao meu orientador Danilo Rabelo, agradeço a compreensão e flexibilidade, permitindo-me equilibrar as demandas profissionais e acadêmicas. Suas sugestões perspicazes e orientação não apenas esclareceram meu caminho acadêmico, mas também inspiraram a prosseguir na pesquisa. Sua dedicação em compartilhar seu conhecimento, por encorajar minha autonomia acadêmica e por ser sempre presente pronto a esclarecer minhas dúvidas.

Aos professores da banca de qualificação, Djaci e Evandson, que com suas contribuições tornaram esta pesquisa um trabalho de maior relevância para a sociedade. A professora Anna Vreeswijk por todas as colocações feitas na defesa, estas foram primordiais para a qualidade do trabalho.

Agradeço à professora da escola pesquisada, que demonstrou desde o primeiro contato interesse em participar, esteve sempre disposta a contribuir com a pesquisa. Aos alunos que se propuseram a participar dessa pesquisa expresso minha gratidão.

A todos que contribuíram de alguma forma para a realização desta dissertação, expresso minha profunda gratidão.

BRITO, Gabrielle Amâncio Bertolli Venâncio. **[Des]construção e [Res]significação dos direitos humanos:** um estudo com vivências de ensino-aprendizagem e análises sociológicas. 2024. 241f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Diante de momentos conturbados, em um âmbito político extremamente polarizado, com ideias diversas e opostas, tem-se a concepção de que os direitos humanos são 'privilégios de bandidos'. Tal análise é compartilhada por uma parcela da população e está fundamentada no senso comum. Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa aplicada às turmas da 2ª série do Ensino Médio de um colégio estadual de período integral em Goiânia - GO. Para tanto, estabeleceu-se o seguinte problema de investigação: como (des)construir a concepção de direitos humanos e [res]significar tal conceito por meio das aulas de Sociologia? Esta pesquisa tem o objetivo de compreender a concepção de direito humano presente (ou não) nos discursos de estudantes do Ensino Médio, contrapondo com a vertente de que tais direitos são privilégios de 'bandidos'. Desconstruir tais alinhamentos – que são amparados em visões sócio-históricas moldadas aos interesses neoliberais - e construir uma visão crítica do direito humano pautado no multiculturalismo, por meio de um projeto de ensino que alicerça o processo desta Dissertação. A intervenção pedagógica foi feita a partir do Projeto de Ensino intitulado Afinal, o que são esses tais direitos humanos? aplicado nas aulas de Sociologia. Tal projeto é parte fundante da pesquisa e faz parte do contexto do curso de Mestrado Profissional stricto sensu do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), no qual é denominado de produto educacional, estando disponível nos apêndices. A pesquisa é de cunho qualitativo e está fundamentada nos teóricos que trabalham com a história dos direitos humanos e sua conceituação, tais como Giuseppe Tosi (2004), Norberto Bobbio (2004), Hannah Arendt (1989), João Dornelles (2013) e Boaventura Santos (1997). A fundamentação teórica está pautada também na educação em direitos humanos com autores como Candal (2008), Sacavino (2013) e Paulo Freire (2019), estudiosos que analisam uma educação democrática e humanizante. Tais autores trabalham com a pluralidade de compreensões do conceito dos direitos humanos nos diversos prismas teóricos e históricos, ora trabalhado com um enfoque democratizante, centralizador e universal de direitos, ora com uma perspectiva neoliberal. Em virtude da desconstrução da concepção do senso comum dos direitos humanos e sua reconstrução, são analisados os documentos normatizadores do currículo escolar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio (DC-GOEM, 2020). A pesquisa de campo se caracteriza por uma pesquisa-ação com o intuito de colaborar com o ambiente escolar e o reconhecimento dos sujeitos em seus respectivos papéis no desenvolvimento de um ambiente democrático de proteção de direitos. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e observação, das atividades do Projeto de Ensino. As reflexões foram feitas mediante análise do diário de campo e das produções desenvolvidas pelos alunos, a fim de compreender qual é o alinhamento que norteia as concepções de direitos humanos enunciadas pelos estudantes.

Palavras-Chave: Direitos Humanos. Ensino-Aprendizagem. Sociologia. Prática escolar. Ensino Médio.

BRITO, Gabrielle Amâncio Bertolli Venâncio. **[De]constructing and [Re]defining Human Rights:** a new study with teaching-learning living and sociological annalysis. 2024. 241f. Dissertation Thesis (Master Degree in Basic Education Teaching) – Posgratuate Program in Basic Education Teaching, Teaching and Research Applied in Education Center, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

ABSTRACT

Faced upon a convoluted moment over a polarized political context with different and opposite ideas, the conception of human rights lies as "privilege" for criminals. Such annalysis is sustained by both population and commom sense. This work presents the results of a research made with second grade classes from Ensino Médio (Brazilian High school) in a full-time public school in Goiânia, Goiás. In order to do so the following investigation problem has been set: How to (de)construct the human rights conception and (re)define it through sociology classes? This research aims to understand the human rights concept lying (or not) in Ensino Médio students' speech, opposing the bias that such rights are "bandits" privilege. To deconstruct such alignaments – sustained by social and historical visions shaped within neoliberalism interest, means to construct a critical perspective of human rights biased over multiculturalism through a teaching Project that sustains this Dissertation process. The pedagogic interventions were set upon the teaching Project entitled "Afinal, o que são esses tais direitos humanos?" (Afterall what are the so-called human rights?) developed in Sociology classes. Such Project is a founding part of the previously mentioned research and also part of the Professional Master in Science stricto sensu from the post-grad program in Basic Education teaching in the Research and Teaching Education Applied center (CEPAE – Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação) from the Federal University of Goiás (UFG), thus named educational product, available in appendix. The research is made upon qualitative bias and fundamented over theoreticals that worked with the history of human rights and its concepting, such as Giuseppe Tosi (2004), Norberto Bobbio (2004), Hannah Arendt (1989, João Dornelles (2013) and Boaventura Santos (1997). The theoretical fouding is set also in human rights educators such as Candal (2008), Sacavino (2013) and Paulo Freire (2019), scholars that annalysed a democratic and humanizing education. Such authors work with the plurality of understandings in the concept of human rights in several theoretical and historical perspectives, developed over a democratic focus, universally centralizer of rights, or with a neoliberalism perspective. Due to a common sense deconstruction of human rights and its following reconstruction, normatizing documents of the school curricum are annalysed, the Nacional Curricular Commom Base (BNCC, 2018) and the Curricular Document for Goiás – Ensino Médio part (DC-GOEM, 2020). The field research is characterized by an action-research with the school environment collaboration objective and the recognition of subjects in its following parts as developers of a democractic and rights protective environment. The data collection happened through quizzes, semistructured interviews and teaching and project observation. The reflections were made upon field diary annalysis and student developed production, meaning to understand which is the guiding line that directs the student claimed human rights conception.

Keywords: Human Rights. Teaching-learning. Sociology. School practice. Ensino Médio (Brazilian High-School).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração da nuvem de palavras da 2ª Série A 107
Figura 2 - Ilustração da nuvem de palavras da 2ª Série B..... 108
Figura 3 - Ilustração da nuvem de palavras da 2ª Série C 108
Figura 4 - Ilustração nuvem de palavras da 2ª Série D..... 109
Figura 5 - Ilustração do meme sobre direitos humanos da 2ª Série da escola campo..... 128
Figura 6 - Ilustração do meme sobre direitos humanos da 2ª Série da escola campo..... 129
Figura 7 - Ilustração do meme sobre direitos humanos da 2ª Série da escola campo..... 130
Figura 8 - Ilustração da releitura do 3ºartigo da DUDH em forma de poema da 2ª Série da escola campo 136
Figura 9 - Ilustração da releitura do artigo 18 da DUDH em forma de poema da 2ª Série da escola campo (2022)..... 137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Classificação por idade dos alunos da escola campo participantes da pesquisa (2022) 81
Gráfico 2 - Gênero dos estudantes da escola campo participantes da pesquisa (2022)..... 82
Gráfico 3 - Classificação por cor/raça dos estudantes da escola campo participantes da pesquisa (2022) 82
Gráfico 4 - Renda familiar dos estudantes da escola campo participantes da pesquisa (2022) ... 83
Gráfico 5 - Percentual de estudantes da escola campo participantes da pesquisa que exercem atividade remunerada (2022) 84
Gráfico 6 - Distribuição de residência por regiões em Goiânia dos estudantes da escola campo participantes da pesquisa (2022)..... 85
Gráfico 7 - Percentuais do meio de transporte utilizado pelos estudantes da escola campo participantes da pesquisa (2022)..... 86
Gráfico 8 - Escolaridade das mães dos estudantes da escola campo participantes da pesquisa (2022)..... 87
Gráfico 9 - Escolaridade dos pais dos estudantes da escola campo participantes da pesquisa (2022)..... 87
Gráfico 10 - Período frequentado na escola campo pelos estudantes participantes da pesquisa (2022)..... 89
Gráfico 11 - Motivação dos alunos participantes da pesquisa para estudar na escola campo (2022)..... 90
Gráfico 12 - Descrição do ambiente escolar pelos alunos da escola campo participantes da pesquisa (2022) 91
Gráfico 13 - Ocorrência da compreensão sobre os direitos humanos pelos alunos da escola campo participantes da pesquisa (2022)..... 92
Gráfico 14 - Opinião sobre os direitos humanos dos alunos da escola campo participantes da pesquisa (2022) 94
Gráfico 15 - Opinião dos alunos da escola campo participantes da pesquisa sobre a importância dos direitos humanos para o convívio social (2022) 95
Gráfico 16 - Concepção do conceito dos direitos humanos para os alunos da escola campo participantes da pesquisa (2022)..... 96
Gráfico 17 - Percentual de estudo dos direitos humanos entre os alunos da escola campo participantes da pesquisa (2022)..... 97
Gráfico 18 - Frequência do estudo de direitos humanos nas disciplinas segundo os estudantes da escola campo participantes da pesquisa (2022) 98
Gráfico 19 - Avaliação sobre o trabalho com os direitos humanos na escola campo pelos alunos participantes da pesquisa (2022)..... 100
Gráfico 20 - Percentuais de respostas dos estudantes da escola campo participantes da pesquisa sobre o período histórico que começou a noção de direitos humanos (2022)..... 113
Gráfico 21 - Percentuais de estudantes da escola campo participantes da pesquisa que tiveram ou não seus direitos negados ou violados (2022)..... 115
Gráfico 22 - Avaliação da atividade 1 do produto educacional pelos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022) 117

Gráfico 23 - Justificativas dos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa para sua avaliação da atividade 1 do produto educacional (2022) 118
Gráfico 24 - Percentuais das respostas dos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa sobre o período histórico em que se intensificou a noção de direitos humanos associados a privilégio de bandidos (2022) 122
Gráfico 25 - Percentuais de identificação com memes positivos ou negativos sobre os direitos humanos pelos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022)..... 124
Gráfico 26 - Percentuais sobre o uso de conceitos para a produção de memes relativos aos direitos humanos por estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022)..... 131
Gráfico 27 - Percentuais de facilidade ou dificuldade na produção de memes sobre direitos humanos por estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022) 132
Gráfico 28 - Avaliação da atividade 3 do produto educacional pelos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022) 133
Gráfico 29 - Justificativas para a avaliação da atividade 3 do produto educacional pelos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2002)..... 134
Gráfico 30 - Percentuais de dificuldade ou facilidade na produção do poema sobre um artigo da declaração universal dos direitos humanos por estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022) 140
Gráfico 31 - Avaliação da atividade 4 do produto educacional pelos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022) 141
Gráfico 32 - Justificativas para a avaliação da atividade 4 do produto educacional pelos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022)..... 142
Gráfico 33 - Avaliação da atividade 5 do produto educacional pelos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022) 144
Gráfico 34 - Justificativas para a avaliação da atividade 5 do produto educacional pelos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022)..... 144
Gráfico 35 - Percentuais de compreensão sobre períodos históricos dos direitos civis, políticos e sociais dos estudantes da escola campo participantes da pesquisa (2022) 146
Gráfico 36 - Percentual da resposta dos estudantes sintetizando as ideias de Eduardo Rabenhorst e sua opinião (2022)..... 147
Gráfico 37 - Percentuais das respostas dos estudantes da escola campo participantes da pesquisa sobre o artigo 7º da DUDH e sua relação com direitos civis, políticos e sociais (2022)..... 149
Gráfico 38 - Avaliação da atividade 6 do produto educacional pelos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022) 150
Gráfico 39 - Justificativas para a avaliação da atividade 6 do produto educacional pelos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022)..... 150
Gráfico 40 - Percentuais de estudantes da escola campo participantes da pesquisa que alteraram ou não a sua percepção sobre os direitos humanos (2022) 154
Gráfico 41 - Avaliação do projeto de ensino – Afinal, o que são estes dais direitos humanos? - de acordo com as atividades mais apreciadas e menos apreciadas pelos estudantes da escola campo participantes da pesquisa (2022)..... 155

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEE – Conselho Estadual da Educação de Goiás

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

Cepi – Centro de Ensino em Período Integral

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

DC-GOEM – Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EDH – Educação em Direitos Humanos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCNs – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

Proerd - Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência

Seduc - Secretaria de Estado da Educação

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UFG – Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

1 ENTRE POLISSEMIAS E [RE]CONSTRUÇÕES: DIREITOS HUMANOS 21

1.1 O que são os direitos humanos? O que há por trás de sua história? 22

1.2 Direitos humanos privilégio de bandidos? 32

1.3 A educação em Direitos Humanos e a Sociologia 43

2 DIAGNOSE DA ESCOLA CAMPO E DOS SUJEITOS PESQUISADOS 55

2.1 Caracterização e análise do colégio pesquisado 56

2.2 Currículo de Sociologia 62

2.3 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa 75

3 ENSINO DOS DIREITOS HUMANOS POR MEIO DA SOCIOLOGIA: RESSIGNIFICANDO CONCEITOS 102

3.1 Aplicação e análise da atividade 1: História dos direitos humanos. 106

3.2 Aplicação e análise da atividade 2: Por onde se começa a pensar os direitos humanos? 118

3.3 Aplicação e análise da atividade 3: Qual a sua concepção de direitos humanos? 126

3.4 Aplicação e análise da atividade 4: Declaração Universal dos Direitos Humanos. 134

3.5 Aplicação e análise da atividade 5: Apresentação dos memes e dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. 142

3.6 Aplicação e análise da atividade 6: Desvendando as críticas aos direitos humanos. 145

3.7 Aplicação e análise dos dados levantados na pesquisa de campo: avaliação do projeto 151

CONSIDERAÇÕES FINAIS 158

REFERÊNCIAS 164

APÊNDICE 169

APÊNDICE 01: Produto Educacional 170

APÊNDICE 2: Avaliação do produto educacional pela docente 217

APÊNDICE 3: Avaliação do produto educacional pelos discentes 222

APÊNDICE 4: Perguntas da entrevista semiestrutura à professora de Sociologia. 226

APÊNDICE 5: Questionário socioeconômico aos alunos. 227

APÊNDICE 6: Questionário sobre a compreensão dos direitos humanos aos alunos. 228

APÊNDICE 7: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – pais/responsáveis. 229

APÊNDICE 8: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – estudantes. 232

APÊNDICE 9: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora Aplicadora. 235

APÊNDICE 10: Parecer Consubstanciado do CEP 239

INTRODUÇÃO

Uma das considerações basilares para os docentes de Sociologia na Educação Básica à análise do conhecimento sociológico é: ampliar a visão crítica e reflexiva do alunado, levando em consideração as suas vivências, tornando-o consciente do seu papel como cidadão para a formação de uma sociedade que respeite os princípios democráticos. Em um cenário político social de instabilidade em que presenciamos atos de vandalismo ao Congresso[1] e objetos de representação do seu poder, tal análise se faz ainda mais relevante.

Algumas questões sobre direitos humanos despertam ansiedade e preocupação. Os direitos humanos estão incluídos no currículo da educação básica, mas seus conceitos são centralizados nas aulas ou apenas mencionados em projetos políticos educacionais? Professores e alunos compreendem a complexidade envolta nos direitos humanos? Os professores têm acesso a materiais que enfocam temas de direitos humanos e possibilitam a reflexão crítica? Os alunos entendem os direitos humanos? Como os alunos veem os direitos humanos? Tais inquietações conduziram a longa jornada trilhada até aqui para ampliar conhecimentos por meio da formação stricto senso[2].

Um dos papéis centrais da Sociologia de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias – Conhecimentos de Sociologia (OCNs, 2006) é realizar a desnaturalização e o estranhamento dos fenômenos sociais. A desnaturalização consiste em entender que os fenômenos sociais não são naturais, eles possuem uma historicidade a ser analisada, significa que precisamos entender as causas externas. Já o estranhamento é compreender que por mais corriqueiro que seja um fenômeno dentro do cotidiano social, ele precisa ser problematizado em sua pluralidade de informações e símbolos sociais. Cabe à Sociologia desnaturalizar e estranhar os fenômenos sociais, as vivências dos

[1] No dia 8 de janeiro de 2023, houve uma invasão ao Congresso Nacional, ao Palácio do Planalto e ao Supremo Tribunal Federal, símbolos históricos do poder político em nossa sociedade. Este incidente ocorreu logo após a cerimônia de posse do governo presidencial, com a tentativa de desestabilizar e contestar a autoridade vigente. Durante essa ação, houve depredação do patrimônio público, com danos a obras de arte, como a tela 'Mulatas' do artista plástico brasileiro Di Cavalcanti, que foi danificada por facas. Além disso, móveis foram quebrados e salas foram reviradas.

[2] A razão principal que me fez escolher o Programa de Pós-graduação em Ensino da Ensino na Educação Básica do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás foi a proximidade que há entre o que está sendo estudado pela "academia e o chão da escola", é que como o próprio título do programa indica ele é voltado para o ensino na Educação Básica. O conhecimento produzido durante o mestrado não fica restrito às universidades por meio da dissertação, mas é construído um produto educacional voltado para o ambiente escolar. Não havia encontrado nenhum programa com esta proposta. Outro aspecto de meu encantamento é o propósito do programa que é qualificar os profissionais que atuam no ensino básico.

alunos estabelecendo o recorte da realidade e adequando o discurso sociológico acadêmico ao Ensino Básico.

Diante de tais pressupostos estabelecidos pelas OCNs (2006) e dos questionamentos acima citados o presente trabalho tem como problema de pesquisa: [des]construir e [res]significar a visão dos direitos humanos por meio de um projeto de ensino *Afinal, o que são esses tais direitos humanos?* trabalhado nas aulas de Sociologia. Não existe uma única compreensão do que são os direitos humanos, ou seja, este é polissêmico, possui diversos significados. Há quem veja os direitos humanos como essenciais à humanidade como fundamento dos direitos e da seguridade social. Eles representam dentro desse conceito um conjunto de leis que reconhecem o caráter único do ser humano, enquanto outros acreditam que os direitos humanos privilegiam e protegem os criminosos. Tais percepções são formadas e adquiridas de acordo com os direcionamentos políticos, econômicos, sociais e midiáticos que orientam os indivíduos a algum conceito. Considerando a polarização política e a falta de aceitação do dissenso no Brasil, levando a ataques massivos às instituições de ensino e à democracia, abordar os direitos humanos no ambiente escolar é essencial.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender o conceito de direitos humanos que está (ou não) presente nos discursos dos alunos do Ensino Médio, em oposição à visão (refletida no cotidiano e na mídia) de que tais direitos são “privilégio de bandidos”. Portanto, por meio de um projeto educacional, desconstruir tais direções moldadas por interesses neoliberais e construir uma visão crítica dos direitos humanos com base no multiculturalismo.

Outros objetivos da pesquisa são descritos a seguir: Por meio do produto educacional, contribuir para a reflexão e potencial de ação sobre direitos humanos e estimular a criatividade de professores e alunos com diversas atividades. Colaborar com as pesquisas de direitos humanos e sua aplicabilidade ao cotidiano escolar. Analisar o discurso do sujeito escolar em relação ao conceito de direitos humanos em situações advindas de diversas esferas sociais tanto na escola quanto fora da sala de aula. Compreender e conciliar transições históricas, sociais e econômicas com outros interesses que combinam discursos neoliberais que sustentam os direitos humanos como privilégios de bandidos. Analisar visões contrastantes dos direitos humanos a partir de um estudo teórico de concepções e práticas sobre o tema. Para contribuir com esses objetivos, agora existem bases teóricas de direitos humanos e educação em direitos humanos na disciplina de Sociologia.

Quanto ao percurso metodológico deste estudo, a pesquisa de campo identifica-se como, pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1986), esta é uma forma de investigação social que está intimamente relacionada com os problemas coletivos e intervenções no ambiente educacional.

Pretende-se capacitar os alunos para ressignificar o conceito de direitos humanos por meio da vida cotidiana levando-os a reflexão dos seus direitos, sejam eles violados ou não. Tal ação é feita por meio da aplicação do produto educacional. O produto educacional é um projeto de ensino.

O produto educacional proposto abrange seis aulas voltadas à segunda série do Ensino Médio à disciplina de Sociologia. Metodologicamente foi escolhida a segunda série em detrimento às demais do ensino médio, pois esta já teve o contato com a disciplina de Sociologia na primeira série e não tem avaliações externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para realizar. A execução do Projeto na primeira série não seria viável por requerer o uso de conceitos sociológicos que os discentes não estão familiarizados e na terceira séria iria atrapalhar o planejamento curricular da escola e turma voltado à finalização do currículo e avaliações externas.

O projeto de ensino foi dividido em duas partes. Uma é um roteiro das aulas composto por uma descrição detalhada do material por meio dos recursos utilizados em sala de aula e sugestões de aprofundamento para os professores, como, leituras e vídeos. Os objetivos foram estabelecidos conforme Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio (DC-GOEM, 2020). A outra parte do material são as atividades a serem desenvolvidas no Projeto de Ensino que, contêm textos acadêmicos e da autoria dos pesquisadores, exercícios de fixação, produção de memes e poesias. As atividades visam desenvolver a competência crítica e a elaboração criativa dos alunos levando-os à desconstrução de visões de direitos humanos relacionadas ao 'privilégio' de bandidos e conduzindo-os à [res]significação dos direitos humanos interpretando como essencial ao sujeito e ao mundo.

Este estudo foi realizado em um colégio de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Goiás no Município de Goiânia, com a participação de três turmas da 2ª Série do Ensino Médio na disciplina de Sociologia, no Centro de Ensino em Período Integral (Cepi). Houve cinco momentos na pesquisa: pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo, por meio da aplicação do produto educacional; análise dos dados coletados e escrita da dissertação. A coleta de dados foi realizada em pesquisa qualitativa, mediante observação não participante, entrevista semiestruturada e questionários. A entrevista foi feita à professora de Sociologia e dois questionários foram respondidos pelos alunos. Um diz respeito ao conhecimento que os alunos têm dos direitos humanos e à compreensão do ambiente escolar. Outro referente à questão socioeconômica, que visa conhecer o perfil do aluno e relacionar as respostas dadas nas atividades com a realidade social.

O tratamento dos materiais é fundamental, pois conduz à teorização dos dados e à ligação entre os quadros teóricos, proporcionando investigações no campo de estudo. De acordo com Minayo (1994), este é um de um ciclo de pesquisa que consiste em uma fase exploratória da pesquisa, trabalho de campo e processamento de material. Eles se complementam, de modo que são organizados ciclicamente em vez de passo a passo. A análise dos dados de acordo com Minayo (1994) é feita por meio da ordenação, classificação e análise dos dados.

A organização dos dados é fundamental para a análise na pesquisa científica, pois os dados precisam estar organizados de maneira clara e acessível. Eles foram separados por atividades e questões. A categorização dos dados foi realizada utilizando o método da sociologia compreensiva de Weber (2003), o qual envolve a construção de um modelo teórico para estudar a realidade, conhecido como tipo ideal. O tipo ideal é importante para estabelecer categorias analíticas. Foram estabelecidas categorias analíticas em cada uma das questões do produto educacional, de acordo com as respostas dadas pelos alunos nas atividades. A partir dessa categorização, foram criados gráficos para cada uma das atividades. Algumas respostas dos alunos foram descritas para evidenciar a interpretação e os teóricos relacionados a elas. Os alunos foram identificados por letras do alfabeto.

A pesquisa foi devidamente autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) em março de 2022. Após a aprovação, a pesquisa de campo se iniciou após os - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE da professora pesquisada), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE dos pais/responsáveis) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE dos alunos) devidamente assinados. A pesquisa teve duração de seis meses, de agosto a dezembro de 2022, sendo tal prazo contado a partir das primeiras visitas de observação ao colégio campo à aplicação dos questionários, entrevista e aplicação do Produto Educacional.

Neste sentido, a dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo - *Entre polissemias e [re]construções: direitos humanos* - está dividido em três partes: a primeira exprime a história dos direitos humanos, mediante as análises de João Dornelles (2013), Norberto Bobbio (2004), Giuseppe Tosi (2004) e George Lima (2004). Reflete-se, nesta parte do estudo, a respeito da problematização dos direitos humanos e sua compreensão polissêmica, Hannah Arendt (1989), Boaventura Santos (1997) e Bethânia Arifa (2018).

A segunda parte do capítulo se dedica à análise e historicidade de enunciados que atrelam os direitos humanos a privilégios de bandidos. Em tal viés, encontra-se a percepção do(s) direito(s) em uma perspectiva de igualdade/desigualdade em um contexto sociocultural brasileiro de mandonismo nas relações sociais. Os autores analisados em tal reflexão são:

Caldeira (1991), Roberto DaMatta (1997), Cibelle Bueno (2021), Raymundo Faoro (2001) e Oliveira (2013).

Já a terceira parte do primeiro capítulo versa sobre a educação em direitos humanos e a Sociologia, apresentando as normativas curriculares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. (PNEDH, 2007) e o Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio (DCGO–EM, 2020). O referencial teórico também se fundamenta na educação em direitos humanos de autores como Vera Maria Candau (2008), Vera Maria Candau e Suzana Sacavino (2013) e Paulo Freire (2019). Eles apontam que a educação em direitos humanos também é polissêmica e que sua abordagem pode integrar diferentes aspectos dependendo das atitudes políticas e ideológicas. Outra importante abordagem apresentada pelos pesquisadores diz respeito às dificuldades na educação em direitos humanos.

O segundo capítulo – *Diagnose da escola campo e dos sujeitos pesquisados* - divide-se em três partes: a primeira aponta uma caracterização e análise da estrutura do campo de pesquisa amparados nos dados coletados e no Projeto Político Pedagógico (PPP); a segunda parte analisa a bimestralização do currículo da Formação Geral Básica e o planejamento anual de Sociologia do colégio pesquisado; na terceira parte, acontece a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, por meio da descrição dos dados coletados em entrevista semiestruturada à professora e questionários aos alunos. O intuito de tal capítulo foi averiguar se os alunos têm uma compreensão conceitual dos direitos humanos proveniente de uma abordagem da temática em sala de aula.

O terceiro capítulo – *Ensino dos direitos humanos por meio da Sociologia: ressignificando conceitos* – enseja a proposta de intervenção. Em tal etapa do trabalho, explicamos detalhadamente o processo de elaboração do projeto de ensino, bem como a aplicação e a avaliação do produto educacional por parte da professora de Sociologia e dos alunos da segunda série do Ensino Médio. O material pretende auxiliar no ensino da educação em direitos humanos na desconstrução do conceito de direitos humanos associado ao privilégio de bandidos e que a sua [res]significação possa contribuir com um novo olhar acerca do outro. Almeja-se que a discussão dos direitos humanos ultrapasse os limites físicos da escola e que a prerrogativa de uma educação humanizada, que pensa o indivíduo como um ser humano em dignidade e direitos independente de questões econômicas, sociais, político-ideológicas, possa germinar em uma sociedade respeitosa.

Para avaliar o produto educacional, procedeu-se à análise de cada atividade realizada no produto educacional por meio de um diário de campo. Ao final de cada atividade do produto educacional, disponibilizamos uma ou duas questões abertas para a professora de Sociologia e os alunos comentarem o que foi realizado. Tal avaliação foi feita de maneira anônima de maneira a garantir a integridade dos envolvidos. A professora e os alunos classificaram as atividades em uma escala de 1 a 5 com base em sua percepção de relevância acadêmica. Nesse espaço os participantes da pesquisa justificaram a nota atribuída apontando os aspectos positivos e negativos da atividade e dando sugestões para o aperfeiçoamento do produto educacional.

1 ENTRE POLISSEMIAS E [RE]CONSTRUÇÕES: DIREITOS HUMANOS

> *"...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades".*
>
> Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 56)

Não existe uma compreensão unívoca do que vem a ser os direitos humanos, sendo, portanto, um conceito polissêmico. Uma parcela da população compreende a importância do respeito à dignidade humana e do papel da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em coibir violações e garantir direitos, outros, porém pensam que os direitos humanos se constituem para garantir privilégios aos 'bandidos'. As visões acerca dos direitos humanos são construídas por instituições educacionais, midiáticas, políticas sob uma perspectiva multicultural ou universal a depender dos interesses políticos-ideológicos.

Para ser ter uma apreensão congruente do que vem a ser os direitos humanos é basilar entender a sua história, como e em que se constitui a ideia de que os direitos humanos são privilégios de bandidos e a educação das suas fundamentações no ambiente escolar, por meio da Sociologia.

A primeira parte deste capítulo envereda a análise da história dos direitos humanos mediante os estudos de Giuseppe Tosi (2004), Norberto Bobbio (2004), Hannah Arendt (1989), João Dornelles (2013). Estes investigam os fenômenos históricos e como eles contribuem para a concepção dos direitos humanos, assim instituindo em qual período histórico ele se origina. O princípio filosófico-jurídico do jusnaturalismo moderno em sua análise de formação do Estado e direitos é aquele que proporciona os pressupostos teóricos que amparam a visão de direitos humanos. Finalizamos esta parte com a pluralidade conceitual dos direitos humanos.

A segunda parte dedica-se a elucidar a compreensão do senso comum de direitos humanos ligado a privilégio de bandidos, para tanto recorremos a teóricos como, Roberto DaMatta (1997) e Raymundo Faoro (2001) que compreendem a relação de mandonismo no Brasil e Caldeira (1991) que estabelece historicamente quando está concepção se coloca. Ainda do ponto de vista jurídico, Cibelle Bueno (2021) analisa por meio da teoria da pena a desumanização do indivíduo e a naturalização da violação dos direitos humanos.

Na terceira parte abordamos a educação em direitos humanos, a maneira com que o PNEDH (2007), a BNCC (2018) e o DC-GOEM (2020) exprimem os direitos humanos em suas

orientações curriculares voltados à Sociologia. Quais são os componentes essenciais ao se pensar a educação em direitos humanos e os seus desafios à luz de Candau (2008) e Sacavino (2013). Finalizamos esse capítulo com as contribuições de Paulo Freire (2019) para uma educação democrática que valorize os direitos humanos.

1.1 O que são os direitos humanos? O que há por trás de sua história?

A DUDH, adotada e proclamada em 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, possui trinta artigos antecedidos por um preâmbulo que reconhecem os direitos dos indivíduos, respeitando as diferenças sociais, ou seja, é aplicável a todo ser humano, não podendo ser considerada um privilégio. Questionamos os discursos contemporâneos difundidos no contexto brasileiro, que relacionam a pauta dos direitos humanos a um privilégio destinado a uma parcela da população.

Para desnaturalizarmos tal concepção negativa dos direitos é importante conhecer a história dos direitos humanos e o(s) seu(s) conceito(s). Considerando que os direitos humanos são direitos inerentes ao ser humano, podemos perceber por meio da história que os fundamentos que os norteiam são bem mais antigos. Emergem, nesse contexto, diferentes questionamentos, tais como: em quais períodos históricos eles se constituem? Os direitos humanos estão presentes na sociedade desde os primórdios da humanidade? Ao analisar os teóricos que discorrem acerca de tal problemática, temos a resposta a esses questionamentos por perspectivas diferentes.

De acordo Danilo Rabelo (2010), a ideia dos direitos humanos tem as suas raízes na Antiguidade, uma vez que estes estão pautados nos direitos naturais. Os direitos naturais são objeto de discussão entre gregos e romanos, a exemplo do filósofo Aristóteles, que analisa o homem em sua natureza e direitos[3].

Sendo compreendida também pelos jusnaturalistas em sua defesa aos direitos naturais e criticada pelos juristas positivistas, segundo a análise do autor. Os direitos humanos estão fundamentados nos direitos naturais e comtemplam aspectos do direito positivo.

[3] A periodização da história de maneira quadripartite, ou seja, dividindo a história cronologicamente em períodos, é um modelo eurocêntrico. Este modelo apresenta a história fundamentada em uma racionalidade europeia para cada período. Na Antiguidade, temos desde a invenção da escrita até a queda do Império Romano no Ocidente; a Idade Média é marcada pela sociedade feudal e pela hegemonia da Igreja Católica; na Modernidade, temos foco nas grandes navegações, com destaque para Portugal e Espanha; e a Contemporaneidade, com a Revolução Francesa e a Revolução Industrial na Inglaterra. Esta periodização da história é proveniente de construções ideológicas e não pode ser vista como natural e universal, assim como a história dos direitos humanos e sua efetivação no Brasil, sendo necessário analisá-la criticamente, desnaturalizando e estranhando os fenômenos sociais e seus contextos.

Segundo Giuseppe Tosi (2004), o surgimento dos direitos humanos é problematizado por uma parcela significativa de estudiosos e apoiadores dos direitos humanos, porém, há uma confusão histórica entre a existência dos direitos naturais e a existência dos direitos humanos. A existência dos direitos naturais se constitui desde as primeiras civilizações na Antiguidade, mas os direitos humanos são características da Modernidade, na Europa Ocidental a partir dos séculos XVI e XVII. Em tal contexto, há uma diferença histórica entre a objetividade do direito, característica do jusnaturalismo antigo e a concepção subjetiva dos direitos naturais estabelecida na Modernidade. É na Modernidade que se inicia a transição do "direito para os direitos" (Tosi, 2004, p. 104).

Na Grécia e Roma antigas, o direito era concebido como uma lei natural e complexa, estabelecida por meio de princípios naturais cristãos como o decálogo dos hebreus e a concepção política de cidadania dos gregos. A partir do final da Idade Média e início do Renascimento no século XVI, tem-se uma mudança de mentalidade. A maneira como se percebe o ser humano e a sociedade não é a mesma, visto que emerge uma visão de sociedade antropocêntrica, individualista, marcada pelo espírito crítico, a uma concepção diferente de direito - ainda que não a moderna de direitos humanos, apesar de conceber condições para tal.

> É por isso que iniciamos a nossa história a partir da modernidade, porque é nela que os conceitos adquirem o seu significado próprio e distinto daquele antigo. Isto não significa, porém, afirmar que "antes" dos direitos humanos modernos só existia o arbítrio, ou seja, um mundo sem leis: havia sim, como vimos, uma ordem jurídica complexa que regulamentava as relações sociais: havia "direito" (jus) embora não houvesse "direitos" (jura) como o entenderão os modernos e contemporâneos. (Tosi, 2004, p. 106)[4].

Portanto, podemos perceber que a concepção de direitos humanos como conhecemos hoje é vista historicamente a partir da modernidade, o que não significa que a sociedade na antiguidade não tinha leis e vivia em estado de desordem, a complexidade jurídica não era a mesma da atualidade. O autor explica que a maneira como se percebia o direito era diferente.

Para Tosi (2004), a própria DUDH de 1948, na Organização das Nações Unidas (ONU), é vista como uma afirmação contraditória. Temos a Europa participando do processo de propagação dos direitos desde a expansão territorial, mas não podemos afirmar que esse foi um processo homogêneo para todos os países envolvidos. Aqueles que não são europeus eram suprimidos, excluídos do processo por meio de várias ações imperialistas. Em tal viés, os demais países são vítimas de dominação e não têm as suas identidades respeitadas. Apresentar

[4] Caracteres de parênteses e aspas do próprio autor, idêntico ao original.

os direitos humanos historicamente constituídos nesse período como universalizantes é uma visão unilateral, que não leva em consideração a diversidade cultural e a história dos povos dominados.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) reflete essa contradição, uma vez que apenas os homens eram considerados cidadãos e, portanto, detentores de direitos. Olympe de Gouges argumentou em favor da igualdade de gênero e dos direitos das mulheres na Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (1791). No entanto, essas ideias foram reprimidas pelas autoridades, levando à execução de Gouges na guilhotina. O discurso europeu sobre os direitos humanos os considera inalienáveis aos seres humanos, mas, paradoxalmente, são os mesmos que violam e desrespeitam esses direitos às sociedades. Os direitos sociais são negados e desrespeitados por meio das ações coloniais dos países europeus, marcadas pela exploração e dominação, que resultaram na expropriação de territórios, religiões e práticas culturais dos povos colonizados. Esse paradoxo persiste por meio de várias ações imperialistas europeias, como o neocolonialismo realizado nos séculos XIX e XX em países da África e Ásia.

> Essa história é complexa, ambígua, ao mesmo tempo de emancipação e opressão, de inclusão e de exclusão, eurocêntrica e cosmopolita, universal e particular. Por isso, não podemos não considerar o lugar social do qual parte a nossa reconstrução histórica e não podemos não prestar uma maior atenção aos aspetos contraditórios do fenômeno procurando identificar o "nosso" lugar, enquanto latino-americanos, neste processo de constituição de uma história mundial. [...] O resto do mundo constitui o agente passivo, marginal, é o "outro" que não é "descoberto", mas "ocultado" como afirma Enrique Dussel[5], e recebe o verbo dos direitos humanos do Ocidente civilizado (Tosi, 2004, p. 110).

Segundo Tosi (2004), a DUDH de 1948 é pautada na teoria filosófica-jurídica do jusnaturalismo moderno. O jusnaturalismo apresenta a teoria do Estado a partir do estado de natureza e do pacto social por meio da teoria de formação do Estado e direitos naturais – os teóricos que representam tal abordagem são: Thomas Hobbes, John Locke e Rousseau. Tais pesquisadores amparam a visão de direitos humanos.

Hobbes, Locke e Rousseau são autores da filosofia clássica e conhecidos como contratualistas, pois estabelecem a ideia de um estado de natureza e um contrato social hipotético como base de sua elaboração teórica do surgimento do Estado. O estado de natureza é um conceito teórico que descreve um estado hipotético anterior à formação de sociedades politicamente organizadas. Por sua vez, o contrato social, como o próprio termo sugere, é um

[5] DUSSEL, Enrique, Filosofia da Libertação. Crítica à ideologia da exclusão, São Paulo: Paulus, 1995; O Encobrimento do Outro. A origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, RJ, 1993DUSSEL, Enrique, Filosofia da Libertação. Crítica à ideologia da exclusão, Paulus: São Paulo, 1995; *O Encobrimento do Outro. A origem do mito da modernidade*, Vozes: Petrópolis, RJ, 1993

acordo imaginário entre os indivíduos no estado de natureza, no qual concordam em estabelecer uma estrutura política em troca de segurança, ordem e proteção dos direitos naturais.

Os jusnaturalistas estabelecem uma construção hipotética do surgimento do Estado, ou seja, não se trata de uma ordem histórica, mas lógica. No entanto, Giuseppe Tosi (2004), com o objetivo que auxiliar a compreensão da DUDH, estabelece algumas "linhas históricas" em um "esquema didático" para os jusnaturalistas. Isso visa elaborar uma reconstrução histórica e conceitual dos direitos humanos.

Thomas Hobbes (1983) estabelece na obra *Leviatã* um contrato social em que os indivíduos renunciam seu estado de natureza, de liberdade - uma vez que os seres humanos viviam em constante estado de conflito. Daí a máxima interpretação, 'o homem era o lobo do próprio homem', ou seja, não conseguia controlar os seus instintos de amor, ódio, vingança, luxúria e tristeza - em prol da garantia do direito à vida. O Estado Civil, portanto, é aquele que detém o poder e vai garantir a ordem social por meio da convivência pacífica entre os indivíduos, colocando fim à insegurança e medo do estado de natureza. A formação política do Estado, para Hobbes, é um governo absolutista que controla todas as coisas, não existe sequer a ideia de propriedade privada. O objetivo da obra de Thomas Hobbes envolve justificar um Estado soberano, não por meio do direito divino dos reis, mas de um contrato social em que há a transferência de poder da sociedade para o Estado que tem por função proporcionar segurança. O poder do rei, portanto, é inquestionável e ilimitado.

John Locke (2001) é considerado o "pai do liberalismo", um importante representante do empirismo com estudos na filosofia política, que se opõe ao absolutismo inglês. A sua obra *Dois Tratados sobre o Governo Civil* (2001) apresenta uma crítica à concentração do poder nas mãos de uma única pessoa. Perante tal visão, defende-se a monarquia constitucional em que existe a divisão do poder entre o rei e o parlamento. Uma de suas teorias mais conhecidas é a de que o ser humano é uma "página em branco". Essa ideia contrapõe-se ao inatismo de Descartes[6]. Essa teoria é muito importante, visto que disserta a respeito do entendimento humano e como as ideias são adquiridas por meio das experiências em que se têm sensações (fonte primária) e reflexões (fonte secundária) que conduzem à subjetividade humana. Há a reflexão quanto ao entendimento humano e como se divide em simplicidade e complexidade, sendo uma conjuntura não inata ao indivíduo.

Considerando que os indivíduos são formados por suas sensações e reflexões, e que ao nascermos somos uma "página em branco", denota-se a premissa de que somos essencialmente

[6] LOCKE, John. *Ensaio sobre o entendimento humano.* São Paulo: Abril Cultural, 1978.

iguais em nossas capacidades iniciais. Essa igualdade básica na natureza humana pode ser interpretada e atribuída a um significado político. A noção de que começamos com capacidades semelhantes implica que, na esfera política, todos têm um ponto de partida igual, o que poderia fundamentar a ideia de igualdade de direitos para todos os indivíduos. Tal concepção está problematizada mais adiante neste capítulo[7].

A ideia de um estado de natureza também está presente na obra de Locke, não em constante estado de conflito como para Hobbes, os homens vivem pacificamente em sua condição de liberdade e igualdade. Como os indivíduos desejam as mesmas coisas vão entrar em conflito e interceder em seus interesses próprios. Sendo assim, o contrato social com o Estado acontece para garantir ao ser humano os seus direitos inalienáveis que são: a vida, a liberdade e a propriedade privada.

Rousseau (1989) estabelece, como Hobbes (1983) e Locke (2001), a ideia de um estado de natureza e um contrato social para a formação de um Estado que, para ele, se apoia em um modelo democrático em que se estabelece a soberania do povo. O estado de natureza[8] do homem é diferente de Hobbes (1983), pois o ser humano não tinha vícios nem virtudes, não era caracterizado moralmente. Isso acontece após o pacto com o Estado. O homem selvagem é "bom", sendo a sociedade em seu desenvolvimento que o corrompe. Várias são as causas da passagem do homem natural para o homem social. A propriedade privada, para tal pensador, é uma das causas geradoras da desigualdade entre os homens e o contrato social é que vai resolver os problemas da sociedade, porém este é diferente do estabelecido por Hobbes e Locke. Para Rousseau, o modelo de Estado é o democrático em que a soberania do povo, ou seja, a soberania política da vontade geral, é a condição para a sua libertação.

Norberto Bobbio (2004), assim como Giuseppe Tosi (2004), estabelece os direitos do homem na Modernidade, por meio de uma construção social e histórica pautada na corrente filosófica do jusnaturalismo. Josimere Sousa (2016), na sua pesquisa, elenca três definições dos direitos humanos perante abordagem teórica de Norberto Bobbio:

> Nesse contexto, Bobbio aponta que as definições dos Direitos Humanos são: 1) tautológicas, estabelecem que direitos do homem são os que cabem ao homem enquanto homem, mas não indicam qualquer elemento que os caracterize; 2) formais,

[7] O tópico 1.2 intitulado Direitos humanos privilégios para bandidos inicia-se com a problematização dos direitos humanos como sendo direitos naturais e universais, porém não igualitários além de abordar conceitos como cidadania e sua relação com o Estado.

[8] Tal conceito aparece na obra de Rousseau. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Editora Universidade de Brasília – Brasília/DF; Editora Ática – São Paulo/SP – 1989

> ou seja, desprovidas de conteúdo e meramente portadoras do estatuto proposto para esses direitos. Assim, direitos do homem são aqueles que pertencem, ou deveriam pertencer, a todos os homens ou dos quais nenhum pode ser despojado; 3) teleológicas; embora tragam algumas menções ao conteúdo, pecam pela introdução de termos avaliativos, a saber da ideologia do intérprete, como "direitos do homem são aqueles cujo reconhecimento é condição necessária para o aperfeiçoamento da pessoa humana, ou para o desenvolvimento da civilização etc. (Bobbio, 1992, p. 17, apud Sousa, 2016, p. 12 e 13)

Em tal viés, o problema não está em sua caracterização, se essa é filosófica, jurídica ou política, mas em garantir que os direitos não sejam violados e a dignidade humana efetivada. Bobbio (2004) enfatiza ainda a importância do Estado na efetivação dos direitos que devem estar presentes nas sociedades democráticas modernas. No verbete "direitos humanos", no dicionário de Ciência Política, Bobbio (2004) apresenta os direitos classificados em três: civis, políticos e sociais. Os direitos civis estão relacionados ao indivíduo e a sua liberdade - seja ela de expressão, religião ou econômica. Já os direitos políticos referem-se à participação dos cidadãos em um Estado democrático. Os direitos sociais concernem às exigências da sociedade industrial, frente às garantias de direitos trabalhistas, saúde e assistência social.

Independente da interpretação acerca do surgimento dos direitos humanos - se na Antiguidade ou na Modernidade – confronta-se a constituição de tais direitos por meio de uma construção social, por exemplo, em meio a lutas, após a Segunda Guerra Mundial e as atrocidades cometidas pelos regimes totalitários nazifascistas. É em tal perspectiva que Hannah Arendt (1989) apresenta uma argumentação ao explicar as perplexidades do direito do homem. Havia primeiramente a compreensão de que o objetivo dos direitos humanos era o homem em sua origem e sua finalidade, ou seja, protegê-lo contra a opressão da sociedade e da soberania do Estado. A partir da Revolução Francesa, houve o entendimento de que a palavra que exprime o ser humano é o povo, não o próprio ser humano. Portanto, um dos aspectos primordiais para os direitos humanos é a sociedade.

Ao se referir aos apátridas e aos direitos humanos, Arendt (1989) evidencia a coletividade. Sob tal prisma teórico, os apátridas são os indivíduos que não têm a nacionalidade reconhecida por nenhum país e buscavam a reintegração nacional, a exemplo dos judeus na Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que tiveram a sua humanidade violada por atos de extrema violência. Em meio ao ódio legitimado pelo Estado houve a desintegração da vida política.

É possível concluir a importância, ao longo dos séculos, da relação entre os direitos humanos e a coletividade, que estes não estão relacionados à ideia restrita de nação, mas vão além, são construídos na convivência coletiva em um espaço público. Porém, ainda que

expressos por outras nomenclaturas que não os direitos humanos, não foram capazes de garantir ao indivíduo seus direitos. Celso Lafer (1997, p. 58, grifo original), ao interpretar Hannah Arendt, conclui: "Em resumo, é esse acesso ao espaço público – *o direito de pertencer a uma comunidade política* – que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos". É no espaço público que o ser humano atesta seus direitos. Assim, o poder deriva da ação conjunta, da deliberação, a transparência do espaço público.

Hannah Arendt (1989) atesta que o primeiro princípio dos direitos humanos é o direito a ter direitos. Entretanto, esses foram negados aos refugiados – judeus apátridas – que não eram percebidos em sua humanidade, não tinham uma nação a qual os via como indivíduos pertencentes a um território e, portanto, com direitos. Ela menciona que todas as investidas feitas pelas conferências internacionais de estabelecer algum direito legal aos apátridas falharam, nenhuma conseguiu abarcar direitos a esse povo dentro do arcabouço já existente da legalidade. O desdobramento de tal cenário é a segregação entre as pessoas, sendo os apátridas seres humanos considerados, por alguns, supérfluos, irrelevantes à sociedade.

Apesar de toda a corrente teórica jusnaturalista que fundamenta a DUDH ainda nos fica a indagação: afinal, o que são os Direitos Humanos? Como poderíamos conceituá-los? João Dornelles (2013, p. 15) afirma que o conceito de direitos humanos pode ter variações a partir dos prismas político-ideológicos: "a falta de uniformidade conceitual é evidente, embora algumas pessoas teimem em apresentar uma única maneira de definir os direitos humanos." Dornelles (ibidem) estabelece três concepções que fundamentam filosoficamente o direito da pessoa humana: primeiro temos a concepção idealista, em que os direitos são inerentes à natureza humana, partem de uma visão metafísica e abstrata e independem de um reconhecimento do Estado; a segunda concepção é positivista, na qual é necessário um reconhecimento público do direito por parte do Estado, é indispensável estar na lei. Já a terceira concepção é a crítico-materialista, fundamentada nas ideias de Karl Marx, partindo de uma análise histórico-estrutural do direito, de lutas sociais. Este é resultado de um processo histórico e tem construção política. Estas três concepções dos direitos humanos marcaram o processo de formação conceitual do termo.

Em análise a construção política por direitos sociais, o sociólogo Thomas Marshall (1967) e apresenta três conceitos de cidadania, pautados por uma análise histórica inglesa, a saber: civil, político e social. O direito civil remete ao século XVII e tem por direitos fundamentais a liberdade individual, de pensamento, contratos e propriedade. O direito político data o século XIX e tem a possibilidade do indivíduo de participar das atividades do poder político, quer seja como membro eleito integrante de uma instituição do Estado ou como eleitor.

O terceiro elemento é o direito social, relaciona-se ao século XX, com o mínimo de bem-estar social promovido pelo Estado referentes à segurança, à economia, à saúde e tantos outros elementos necessários à existência do indivíduo.

No livro *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, José Murilo de Carvalho (2001) aborda o desenvolvimento da cidadania no Brasil e compara essa trajetória com o modelo clássico proposto por Thomas Marshall. Carvalho (ibidem) destaca que, no contexto brasileiro, os direitos sociais foram implementados antes dos direitos civis e políticos, em contraste com a sequência proposta por Marshall para a formação da cidadania na Europa.

A análise de Carvalho destaca que os direitos civis e políticos foram estabelecidos, de forma precária, ao final do Estado Novo, na Constituição de 1946. Assim, ao discutir a construção da cidadania no Brasil, José Murilo de Carvalho (2001) ressalta os obstáculos enfrentados na consolidação dos direitos e na participação política dos cidadãos no país, descrevendo a peculiaridade do desenvolvimento da cidadania no Brasil em relação ao modelo proposto por Thomas Marshall (1967).

João Dornelles (2013), assim como Marshall ao elencar a cidadania, divide historicamente os direitos humanos em três gerações[9]. A primeira geração data do século XVI mais precisamente o século XVII, com as reivindicações da classe burguesa com base na filosofia iluminista contra o Antigo Regime e o absolutismo. Como marco teórico temos os já mencionados jusnaturalistas e como marco histórico temos dois importantes acontecimentos: a Declaração da Virgínia em 12 de julho de 1776 e a Declaração dos Direitos dos Homens e dos Cidadãos em 1789. Temos direitos configurados na esfera individual, que são direitos civis e políticos. A exemplo de direitos civis temos a cidadania, democracia e participação popular e direitos políticos a vida, propriedade e liberdade, estes no campo do direito são conhecidos também como negativos.

A segunda geração data o século XIX, uma luta da nova classe social o proletariado que luta contra a simples formalização dos direitos, mas efetivação de direitos sociais; que os indivíduos pudessem ser considerados sujeitos de direitos, reivindicar os princípios de igualdade nas declarações de direitos, que estes pudessem condizer com a realidade social vivida cotidianamente, que era de privilégios e grande desigualdade social. Temos nesse

[9] O termo "gerações de direitos" refere-se à classificação dos direitos humanos em três categorias principais: os direitos de primeira geração, que englobam os direitos civis e políticos; os de segunda geração, abrangendo os direitos econômicos, sociais e culturais; e os de terceira geração, referentes aos direitos coletivos e ambientais. No entanto, esse conceito tem sido objeto de críticas, conforme apontado por George Lima (2004). As razões para o desuso desse termo incluem: simplificação excessiva e hierarquização dos direitos. Tal análise é apresentada mais adiante no texto.

período Karl Marx como um dos principais pensadores a problematizar a luta de classes e o materialismo histórico-dialético. Os operários lutam por condições de trabalho que os direitos de igualdade possam ser sentidos de maneira material. Ainda no século XIX temos o capitalismo em transformação, o Estado passa a ser um agente fomentador de garantias sociais.

Alguns acontecimentos históricos aparecem com direitos que deixaram de ser apenas individuais e passaram a ser coletivos, tais como em 1917, a Revolução Mexicana e a Revolução Russa; em 1919, a Constituição da República de Weimar na Alemanha e a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) pelo Tratado de Versalhes. Em tais contextos, o Estado é aquele que deve garantir os direitos sociais à sociedade. No escopo de tais direitos se constituem os econômicos e os sociais, e o Estado tem o dever garantir a igualdade de direitos dando a devida assistência aos indivíduos por meio de políticas sociais de cunho trabalhista, educacional, cultural, entre outras.

O contexto da terceira geração é o século XX, mais especificamente a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em que temos a violação dos direitos humanos por regimes totalitários. Os direitos da solidariedade seriam uma junção dos direitos individuais e sociais constituindo, portanto, direitos que interessam a toda a humanidade: “o direito à paz”; “o direito ao desenvolvimento e o direito à autodeterminação dos povos”; “o direito a um meio ambiente saudável e ecologicamente equilibrado”; “o direito à utilização do patrimônio comum da humanidade”, estes são destacados por Dornelles (2013) como necessidades humanas após a Segunda Guerra Mundial.

George Lima (2004) faz uma crítica à teoria das gerações dos direitos humanos. Ele elenca que a teoria é estabelecida nos princípios iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade que se estabeleceram como lema da Revolução Francesa. A primeira geração seria aos fundamentos de liberdade; a segunda, igualdade; e a terceira, fraternidade. Lima (ibidem) aponta que apesar da notoriedade e valor didático que a teoria de gerações dos direitos fundamentais alcançou, ela não apresenta maior criticidade, por algumas razões: a palavra “geração” traz consigo a noção de gradação e até mesmo substituição. Não podemos afirmar que uma geração e seu princípio foram substituídos pelos demais, mas acumulados.

Outro fator a ser considerado é que a expressão pode induzir à ideia de que para o reconhecimento de outra geração é necessário que a anterior tenha “amadurecido”. No Brasil, durante o Estado Novo (1937-1945), período conhecido como “Era Vargas” vários direitos sociais (terceira geração) foram implementados antes dos direitos civis e políticos (primeira e segunda geração). Ainda outro fator perigoso é a falsa dicotomia, em analisar a primeira geração como sendo direitos negativos não onerosos e a segunda geração direitos positivos ligados à

prestação de serviços por parte do Estado, sendo estes onerosos. Com tal exemplo histórico George Lima (2004) aponta que a categorização em gerações pode dar a noção de evolução hierárquica dos direitos, o que pode não corresponder à realidade, além de simplificar excessivamente a complexidade dos direitos humanos. Os direitos não são substituídos ou acumulados; frequentemente se relacionam e se reforçam mutuamente.

Essas críticas destacam a complexidade e a interconexão dos direitos humanos, enfatizando que a terminologia das "gerações de direitos" pode não capturar adequadamente essa interdependência. É importante ressaltar que apesar da crítica de George Lima (2004), a teoria das dimensões ou gerações é amplamente utilizada por estudiosos conceituados de direitos humanos como, Maria Benevides (1998).

Candau e Sacavino (2013) e Boaventura Santos (1997) percebem a pluralidade de compreensões a despeito do conceito ora com enfoque democratizante, centralizador e universal de direitos, ora com numa perspectiva neoliberal. Corroborando tal premissa, Reginaldo Oliveira (2020) apresenta o seguinte panorama:

> Sob esta multiplicidade de formas de compreensão do conceito de Direitos Humanos, se encontra também os questionamentos sobre a relação entre Educação e Direitos Humanos, que por sua vez, abriram caminhos para expressões como Educação como Direito Humano, Educação para os Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos, todas elas, utilizadas muitas vezes como sinônimas, porém refletoras de ideologias e conceitos determinantes para a estruturação das práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelos mais diversos profissionais ligados à educação (Oliveira, 2020, p. 7).

A partir de tais reflexões, compreendemos a educação preocupada com a pauta dos direitos humanos como aquela que oportuniza aos sujeitos escolares uma formação universal, crítica e ciente de sua participação social como cidadão. Nessa perspectiva, uma educação em direitos humanos teria como base tais direitos, na prerrogativa, inclusive, de amparos normativos que respaldem esse ponto de partida, considerando, por exemplo, estatutos e leis. Uma educação para os direitos humanos é pautada neste propósito, ou seja, a formação de pessoas que (re)conheçam e sejam capazes de lutar pelos seus direitos civis e sociais. Uma educação com o direito humano possui esses dois pilares juntos, em crescimento paralelo, tendo, portanto, os campos educacionais preocupação com a constituição equânime dos direitos humanos em suas várias frentes.

Compreendemos que os direitos humanos são um conceito polissêmico, ou seja, sua compreensão não é a mesma. Portanto, a educação em direitos humanos varia de acordo com o enfoque que se quer evidenciar. Bethânia Arifa (2018) aponta algumas dificuldades para

estabelecer uma definição do termo direitos humanos. A autora estabelece como perceptiva o estabelecimento do que é dignidade humana, o que se apresenta com uma dificuldade por ser generalizado e amplo. Não existe nem mesmo unicidade do discurso, existem várias circunstâncias em que é proferido econômica, política, social.... Para tanto, se faz necessário saber quais são os direitos essenciais ao homem, como distingui-los em uma sociedade plural? A própria Declaração dos Direitos Humanos nos dá um parecer de quais são eles:

> [...] o direito à vida, liberdade e segurança (artigo 1º), igualdade (artigo 2º), liberdade de crença (artigo 3º), liberdade de expressão e de pensamento (artigo 4º), inviolabilidade de domicílio e de correspondência (artigos 9º e 10), constituição e proteção da família (artigo 6º), descanso e recreio honesto (artigo 15), previdência social (artigo 16), reunião pacífica (artigo 21), tomar parte do governo do país (artigo 20) e presunção de inocência (artigo 26). A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, lista os seguintes direitos do homem: o direito à vida, liberdade e segurança (artigo 3º), ao reconhecimento como pessoa (artigo 6º), à igualdade (artigo 7º), à nacionalidade (artigo 15), entre outros. A Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica), de 1969, também utiliza a expressão direitos essenciais da pessoa humana para se referir aos direitos humanos e, entre esses, lista o direito vida (artigo 4º), integridade pessoal (artigo 5º), liberdade pessoal (artigo 7º) e direito de reunião (artigo 15), por exemplo. (Arifa, 2018, p. 152).

Apesar da DUDH em seus trinta artigos nos fornecer um parecer dos direitos essenciais à dignidade humana, a aplicação dos discursos pode ser analisada de maneira variável. Contudo, devido à diversidade e complexidade de causas em que é usado não é simples a sua identificação.

A despeito da conceituação dos direitos humanos, que como vimos difere a depender dos teóricos, concordamos com a premissa de Bobbio (2004, p. 17)

> Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados

O problema dos direitos humanos, segundo Bobbio (ibidem), não está em sua fundamentação, uma vez que este foi resolvido com a DUDH, mas a problemática se situa na garantia dos direitos às pessoas.

1.2 Direitos humanos privilégio de bandidos?

Os direitos humanos envolvem uma expressão amplamente utilizada em sociedades democráticas. Benevides (2007) aponta que os direitos humanos e a democracia deveriam ser sinônimos, uma vez que em uma sociedade democrática um pressuposto básico seria a não

distinção e hierarquização dos indivíduos em inferiores e superiores por suas características. Direitos humanos a todos os indivíduos, entendendo-os seres humanos como ser em dignidade e direitos, ou seja, os direitos humanos, nessa perspectiva, são naturais e universais.

Benevides (2007) afirma ainda que os direitos humanos são naturais, pois, não necessitam de alguma lei *a priori* para serem reivindicados. Já a universalidade dos direitos humanos é que eles estão presentes a todos os indivíduos e sociedades, porém há uma historicidade nos direitos, eles são reconhecidos de maneira distinta por cada país. Há um questionamento teórico quanto à universalidade dos direitos humanos. Quando Benevides aponta para os direitos humanos como sendo naturais e universais é preciso entender a colocação desses termos, uma vez que os direitos humanos hoje são vistos a partir do multiculturalismo[10].

A história, ao longo dos séculos, não tem se mostrado igualitária - ao contrário: apresenta uma distinção dos indivíduos com base em uma hierarquização e adjetivação em superior/inferior, colonizador/colonizado, desenvolvido/subdesenvolvido, civilizado/incivilizado é algo que aparece nos registros históricos. As sociedades eram classificadas por meio de métodos comparativos no qual o padrão a ser seguido era o europeu.

A história brasileira foi marcada por mais de trezentos anos de escravidão de indígenas e negros por uma sociedade aristocrática elitista fundamentada em privilégios de uns sobre outros. Pensar em democracia e os direitos humanos envolve romper com essas ideias de direitos para os privilegiados e perceber o reconhecimento dos direitos a todo o ser humano.

A sociedade brasileira tem a sua história construída em meio a relações aristocráticas, elitistas, estabelecidas num mandonismo social. Segundo Faoro (2001), o Estado brasileiro foi moldado por um modelo patrimonialista[11], no qual a burocracia estatal, ao invés de ser orientada por princípios de neutralidade, interesses públicos e coletivos, era exercida de maneira personalista e patrimonial. Ou seja, atendia aos interesses privados de uma elite detentora do

---

[10] Multiculturalidade, segundo Stuart Hall (2003, p. 52), distingue multiculturalismo de multicultural: "Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua 'identidade original...' –'multiculturalismo' é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas e multiplicidade gerados pelas sociedades múltiplas"

[11] O termo patrimonialismo é frequentemente associado ao sociólogo Max Weber (2003). A ideia de patrimonialismo está relacionada aos tipos ideais de dominação delineados por Weber (ibidem), que são três: racional-legal, tradicional e carismática. Na dominação racional-legal, o poder é fundamentado em regras e leis impessoais. Já na dominação tradicional, o poder é baseado em tradições e costumes, enquanto na dominação carismática, as características carismáticas conferidas pelos súditos ao governante são fundamentais para a relação de dominação. O patrimonialismo está vinculado à dominação tradicional.

poder. O governante trata o Estado como seu "patrimônio pessoal", distribuindo favores e recursos conforme a sua vontade.

Roberto DaMatta (1997) mostra como a distinção por meio da hierarquização autoritária dos indivíduos aparece na seguinte expressão: "Sabe com quem está falando?". A expressão é uma negação da cordialidade[12] e do próprio 'jeitinho' do brasileiro para definir uma relação de mando e obediência, configurar privilégios.

> [...] Ora, o que o estudo do "sabe com quem está falando?" permite realizar é a descoberta de uma espécie de paradoxo numa sociedade voltada para tudo o que é universal e cordial, a descoberta do particular e do hierarquizado. E essa descoberta se dá em condições peculiares: há uma regra que nega e reprime o seu uso. Mas há uma prática igualmente geral que estimula o emprego. É como se alguns fatores sempre estivessem presentes em nossa sociedade: primeiro, a necessidade de divorciar a regra da prática; segundo, a descoberta que existem duas concepções de realidade nacional: uma delas é a visão de mundo com foco na integração e cordialidade, a outra é a visão do mundo como feito de categorias exclusivas, colocadas numa escala de respeitos e deferências. Finalmente, descobrimos que tudo o que diz respeito ao inclusivo é por nós manifestamente adotado. O contrário é válido para o exclusivo, frequentemente escondido em voz baixa. Assim, o carnaval é gritado e o "sabe com quem está falando? escondido. [...] (DaMatta, 1997, p. 186).

O Brasil, como vimos nas palavras de DaMatta (1997), apresenta em sua configuração uma relação complexa e paradoxal entre o público e o privado. "Sabe com quem está falando?" é uma expressão que pode ser utilizada nas mais diversas situações e inconsciente ou conscientemente revela preocupação com a manutenção do status social e inferiorizar o outro indivíduo que para o emissor está em posição de inferioridade. Compreender os direitos não como uma relação aristocrática de superioridades e favores, mas do ser humano indistintamente é um obstáculo cultural a ser enfrentado[13]. Outros clamores, diante dessa investigação, se descortinam: há um antagonismo entre as palavras igualdade e diferença? É possível pensar igualdade e diferença nas sociedades democráticas?

Igualdade e diferença nos dicionários de língua portuguesa são aplicadas como antônimo, causando problemas no cunho semântico e jurídico, uma vez que, igualdade opõe-se à desigualdade. Portanto, igualdade e diferença não são palavras dicotômicas que se encontram

---

[12] Cordialidade é um termo cunhado por Sérgio Buarque de Holanda no livro *Raízes do Brasil* (1995) para designar a forma de agir do brasileiro pautada pelo coração em detrimento da razão. A cordialidade é uma fuga a impessoalidade e relações burocráticas.

[13] Ilustração deste tratamento aristocrático indiferente e de superioridade: "Não sei qual é a adesão dos comandantes, mas, caso venham reduzir o efetivo [das Forças Armadas] é menos gente nas ruas para fazer frente aos marginais do MST, dos haitianos, senegaleses, bolivianos e tudo que é escória do mundo que, agora, está chegando os sírios também. A escória do mundo está chegando ao Brasil como se nós não tivéssemos problema demais para resolver" – Declaração foi dada por parlamentar ao jornal Opção em setembro de 2015, logo após participação do I Workshop da Justiça Criminal em Goiânia. https://exame.com/brasil/bolsonaro-chama-refugiados-de-escoria-do-mundo/ Acesso 22 de dezembro de 2022

em polos opostos. Segundo Candau, em seu artigo *Educação em direitos humanos: desafios atuais*, igualdade e diferença estão relacionadas, não havendo necessidade de escolher entre um e o outro. “De fato a igualdade não está oposta à diferença e sim, à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, a produção em série, a tudo o “mesmo”, à “mesmice”” (CANDAU, 2007, p. 400). Um dos objetivos da luta pelos direitos humanos está no reconhecimento das diferenças, bem como mobilizar o combate às mais diversas formas de preconceitos e a promoção dos direitos a todos os indivíduos.

Romper com a visão dicotômica e contraditória que uma parcela da população tem em relação à igualdade e à diferença não é tarefa fácil, pois traduz-se em exercício de conscientização de que o discurso meritocrático não é possível em uma sociedade com raízes desiguais. Desde o processo colonizador as oportunidades não eram para todos os indivíduos. Na historiografia, obtemos vários relatos das desigualdades sociais, vejamos alguns deles: uma divisão de terras, em quinze capitanias hereditárias, as sesmarias, distribuídas aos capitães donatários, ou seja, apenas a uma nobreza que tivesse condições de tornar as terras prósperas; a Lei nº 601 de, 18 de setembro de 1850, ou Lei de Terras, propunha que a compra e venda ou adoção de terras devolutas pelo Estado era a única forma de aquisição de terras a partir da promulgação da Lei. Desse modo, a lei proibia que escravos, imigrantes, posseiros e outros ocupassem terras devolutas; a Constituição de 1891, que determinava que homens acima de vinte e um anos alfabetizados teriam direito ao voto, sendo que mulheres, pretos, mendigos, militares de baixa patente e líderes religiosos estavam excluídos do processo. Vemos que a oportunidades a bens e a direitos não era possível a todos os indivíduos.

A despeito da legitimidade e importância dos direitos humanos, observamos que há uma parcela da sociedade que vê os direitos humanos como item não essencial à sociedade. Tal parcela da sociedade interpreta que aqueles que se beneficiam dos direitos humanos são os bandidos. Frases estigmatizantes são proferidas: “Direitos humanos para humanos direitos”, “Bandido bom é bandido morto” ou ainda “Porque essas pessoas não lutam pelos direitos das vítimas?”. Tais frases podem aparecer difundidas em discursos de modo a enfatizar uma visão negativa dos direitos humanos.

O estigma, para Erving Goffman (2012), representa uma marca negativa imposta pela sociedade sobre um indivíduo, resultando na sua identificação de maneira a desvalorizá-lo e, por vezes, excluí-lo socialmente de maneira discriminatória. A construção do estigma pode ocorrer com base em características físicas do corpo percebidas como diferentes dos padrões estéticos socialmente estabelecidos, em deficiências ou em traços de personalidade considerados socialmente desaprovados. Além disso, pode estar associada a características

étnicas, culturais ou religiosas em um determinado contexto social. No caso específico das frases analisadas, a sociedade estabelece estigmas sobre aqueles que cometeram um crime, associando-os ao comportamento desviante. Como resultado, esses indivíduos são marginalizados socialmente e, muitas vezes, considerados pela sociedade privados dos mesmos direitos que outros membros da sociedade.

Uma pesquisa encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública ao Datafolha em 2016[14] apontou que 57% da população das grandes cidades concorda com a frase “bandido bom é bandido morto”, ou seja, coaduna com afirmações que violam os direitos humanos. A partir de tal dado, observamos que uma parcela da população nutre um sentimento de vingança e violência para com os que infringem a lei. Zapater (2016, s/p) comenta os dados da pesquisa e afirma "Existe a ideia de que pessoas negras, periféricas, de classe econômica mais baixa estariam automaticamente associadas ao crime. Então garantir direitos humanos a essas pessoas significa garantir direitos humanos a bandido"

Nestor Filho (2012), ao apresentar a história da criminologia, elenca o perfil do criminoso a partir da análise de Cesare Lombroso, muitas vezes considerado o "pai da antropologia criminal", estabeleceu uma relação entre as características físicas, fisiológicas e mentais do indivíduo e uma predisposição social ao crime, levando-o a acreditar no estigma da criminalidade[15]. Diante dessa percepção, é evidente que a sociedade hoje traz tal prerrogativa ao diferenciar e hierarquizar os indivíduos em dois grupos dicotômicos e antagônicos: o "criminoso" e o "cidadão de bem". Tal diferenciação é estabelecida sob pressupostos raciais, econômicos e sociais. Para aqueles que pensam sob tal perspectiva o Estado como detentor do monopólio legítimo do uso da força física em determinado território, em uma concepção weberiana (2003), é aquele que deve estabelecer a segurança. Porém, para alguns cidadãos não deve ocorrer de maneira racionalizada, mas eliminando aqueles que socialmente são vistos como delinquentes, ou seja, “bandido bom é bandido morto”.

Por meio dos estudos de Marcia Gomes (2018), é possível perceber uma contextualização histórica no Brasil para o extermínio daqueles que infringiam a lei. Este fenômeno ocorria por meio do Esquadrão da Morte, grupos paramilitares que surgiram durante a ditadura militar com o propósito de aniquilar indivíduos considerados potencialmente

[14] https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43465988 Acesso em 27 de dezembro de 2022.

[15] Registre-se, por oportuno, que suas pesquisas foram feitas na maioria em manicômios e prisões, concluindo que o criminoso é **um ser atávico,** um ser que regride ao **primitivismo**, um verdadeiro **selvagem (ser bestial)**, que nasce criminoso, cuja degeneração é causada pela epilepsia, que ataca seus centros nervosos. Estavam fixadas premissas básicas de sua teoria: atavismo, degeneração epiléptica e delinquente nato, cujas características seriam: **fonte fugidia, crânio assimétrico, cara larga, grandes maçãs no rosto, lábios finos, canhotismo (na maioria dos casos), barba rala, olhar errante ou duro etc**. (FILHO, 2012, p. 49, negrito do autor)

criminosos. Esses grupos eram conhecidos por realizar execuções sumárias, muitas vezes sem qualquer procedimento legal, como forma de combater o que consideram criminalidade. A pesquisadora analisa a origem desses grupos de extermínio no Rio de Janeiro e em São Paulo, apesar de existirem em outros locais como Espírito Santo e Brasília.

De acordo com Gomes (ibidem), no Rio de Janeiro, sua origem remonta à década de 60. Estes estabeleciam a classificação dos indivíduos em consumidores ou saqueadores, isto é, marginais ou ladrões. Isso ocorreu em um período de grande instabilidade econômica e escassez de alimentos na Baixada Fluminense, em que pessoas saqueavam lojas em busca de alimentos. Outro objetivo desse grupo era "auxiliar" famílias de policiais a vingar a morte deles. Os suspeitos eram "caçados" e executados.

Já em São Paulo, de acordo com jornais pesquisados por Márcia Gomes (2018), a origem do Esquadrão da Morte data de 19 de novembro de 1968, como um ato de vingança pela morte do investigador Davi Roméro Parré, atribuída ao acusado Carlos Eduardo da Silva, conhecido como Saponga. Este último foi perseguido e jurado de morte pelos policiais. Os jornais locais, então, descrevem Saponga como um homem extremamente perigoso que fugiu da penitenciária e não se entregaria vivo, estando, portanto, com medo do Esquadrão da Morte, por estar "marcado para morrer". Como resultado, dezenas de pessoas são mortas pelo Esquadrão da Morte em represália pela morte do investigador Parré, sendo que vários jornais analisados pela pesquisadora apresentam as mortes sob a ótica social do Esquadrão.

> Todavia, o estudo das reportagens apontou que junto à tese da vingança havia a justificativa, principalmente entre os policiais, de que a eliminação de criminosos – pelo Esquadrão da Morte – era "um serviço prestado para o bem da sociedade", que a execução de marginais visava a um bem maior: proteger a coletividade. A reportagem do *Jornal da Tarde* "Agora os assassinos estão com medo" apresenta esse discurso dos policiais. (Gomes, 2018, p. 81).

Policiais difundiam o discurso do bem que o Esquadrão da Morte faziam à sociedade ao exterminar indivíduos rotulados como criminosos, infratores ou inimigos da sociedade. Eles agiam à margem da lei, ignorando os devidos processos legais e frequentemente cometendo abusos. Uma parcela da sociedade hoje corrobora com tal discurso e pensa que os indivíduos que comentem infrações à lei não devem ter direitos, ou mesmo serem tratados de maneira humanizada. Além disso, há a perspectiva de que a justiça deveria ser feita aos moldes do princípio de talião "olho por olho, dente por dente" sem uma prerrogativa institucionalizada do direito pelo Estado.

Os ativistas dos direitos humanos são discriminados por esta parcela da população, que com tal visão negativa referente aos direitos humanos, acredita que eles atrapalham a sociedade e o seu desenvolvimento. Discursos desse teor são propagados nas mídias e outros diferentes espaços de interação entre as pessoas e até por vozes de autoridades políticas, que deveriam primar pela formação de sujeitos críticos e emancipados, capazes de lutar em prol dos seus direitos. Sottili (2016, s/p) ao comentar os dados da pesquisa feita pelo *DataFolha*, faz a seguinte afirmação acerca da mídia e a sua influência como causadora da percepção negativa dos direitos "A mídia brasileira é muito elitista, e acaba produzindo uma visão que privilegia um olhar. Seu controle social estabelece que determinados grupos não devem ter direitos. Qualquer pessoa ou movimento que tente defendê-los são discriminados".

A afirmação de Sottili (ibidem) aponta para a reflexão de que a mídia desempenha importante papel na formação de opinião pública. Como detentora de uma perspectiva que privilegia os grupos dominantes, reforça o discurso ideológico dos direitos para grupos socialmente favorecidos. Destaca-se a importância da EDH na luta pelo reconhecimento das minorias sociais e os cidadãos como sujeitos em direitos.

A sentença estigmatizante de que os direitos humanos envolvem 'privilégios de bandido' coaduna com a história da EDH no Brasil, que tem o seu marco histórico ligado à ditadura militar. Segundo Caldeira (1991), a interpretação equivocada dos direitos humanos remonta ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Caldeira (ibidem) afirma que dois movimentos apareceram nesse período no Brasil. Na segunda metade dos 1970, a luta pela anistia aos presos políticos da ditadura, os abusos cometidos nesse período já em 1980; e os movimentos sociais, reivindicando por melhores condições sociais: moradia, educação, saúde. Os militantes que lutaram pelos direitos dos presos políticos e os prisioneiros comuns foram os mesmos, porém a adesão populacional não foi a mesma.

Durante o governo de Franco Montoro no Estado de São Paulo (1983-1987), nos primeiros anos de seu mandato, na tentativa de humanizar os presídios, os direitos humanos, foram associados pela população, a privilégio de bandidos. Nesse viés, contudo, a noção de direitos humanos, "foi dissociada desses direitos sociais e passou a vincular-se de modo cada vez mais forte e exclusivo ao grupo dos prisioneiros comuns, a ponto de que hoje em dia em São Paulo falar em direitos humanos é remeter aos prisioneiros" (Caldeira, 1991, p. 164).

Os prisioneiros comuns foram um grupo importante da campanha dos direitos humanos, porém não podemos afirmar que era o único. Caldeira (ibidem) aponta que outros movimentos sociais que reivindicavam direitos coletivos de minorias sociais não tiveram a valoração associativa e negativa aos direitos humanos como os prisioneiros comuns. As mídias

corroboraram tal discurso, a exemplo do artigo do Coronel Erasmo Dias na *Folha de São Paulo* em 11 de setembro de 1983 ou o programa radiofônico de Afanasio Jazadji em 25 de abril de 1984 à Rádio Capital, ambos discursos que associam a política de humanização dos presídios à cessão de privilégios aos criminosos em detrimento dos cidadãos.

Representantes da direita política abusaram de imagens negativas, constituindo estereótipos sociais criados aos criminosos, reforçando como 'suspeitos' parecem criminosos (CALDEIRA, 1991). Perante tais discursos e vozes, os estereótipos abarcam ainda 'perfis' de criminosos, de estupradores que cometem as piores atrocidades, pessoas que tumultuam a ordem social. As imagens mostravam que se queria oferecer luxo e regalias aos presidiários e que eles queriam apenas debochar do "cidadão de bem". Constata-se, assim, a ideia que foi construída para deslegitimar o discurso do que estava sendo reivindicado.

> No caso, os direitos dos presidiários (privilégios) seriam empecilhos à garantia de direitos sociais que beneficiaram a maioria da população. A dicotomia entre direitos sociais e direitos humanos aparece aí com a mesma ênfase que aparece no discurso da maioria dos meus entrevistados, habitantes de São Paulo de todas as classes sociais, onde o bem de todos os cidadãos se opõe aos privilégios de alguns não-cidadãos. Ou seja, se para os defensores "direitos humanos" era uma categoria ampla, que englobava vários tipos de direitos todos eles igualmente valorizados para a maioria da população o caso era diferente: estabeleciam-se diferenças e hierarquias entre os direitos e alguns eram considerados absurdos (Caldeira, 1991, p. 170).

Para Caldeira (1991), o discurso da direita associando os direitos humanos aos privilégios de bandidos foi internalizado por uma parcela da população do Estado de São Paulo, ainda que os direitos humanos sejam prerrogativas de todo ser humano.

> As falas sobre a violência e a insegurança sugerem uma preocupação com o rompimento de um equilíbrio, com a mudança de lugares sociais e, portanto, de privilégios. Não é difícil entrever por trás do discurso contra os direitos humanos e sobre a insegurança gerada pelo crime o delineamento de um diagnóstico de que tudo está mudando para pior, de que as pessoas já não se comportam como o esperado, que pobres querem direitos (privilégios, é bom lembrar) e, supremo abuso, prova de total desordem, quer-se dar até direitos para bandidos. Pode-se perguntar, contudo, se uma das coisas que se pretendia obter com a exploração desse "absurdo" não seria a afirmação dos privilégios daqueles que articulavam o discurso (Caldeira, 1991, p. 172).

Uma preocupação foi instaurada na população em relação à quebra de um equilíbrio social existente, pois os direitos humanos estariam sendo utilizados para defender exclusivamente o criminoso, causando assim uma transformação negativa na sociedade. O discurso é contrário aos direitos humanos e reflete a reafirmação de uma sociedade hierárquica, de um grupo social dominante preocupado com a manutenção de seus privilégios.

Outra abordagem para a associação de direitos humanos a privilégio de bandidos é a análise feita por Cibelle Bueno (2021) frente ao Estado brasileiro e à naturalização da violação dos direitos humanos, como resultado da crise do humanismo da sociedade contemporânea. Para tanto, ela sintetiza a teoria da pena e a sua aplicação no Brasil. Os resultados de tal estudo corroboram a abordagem teórica de Caldeira ao enunciar o desconhecimento ou o silenciamento da concepção humanizadora e democrática de direitos humanos, emergindo nos discursos de variados campos sociais a noção de que é 'privilégio de bandidos'.

Antônio Candido (2011) também faz reflexões acerca do respeito aos direitos humanos. Em tal prisma teórico e filosófico, observa-se como a sociedade vivencia momentos em que a tecnologia alcançou os níveis mais altos até então imaginados podendo até mesmo acabar com a fome no mundo, porém a barbárie e insensibilidade tem crescido. Para esse pesquisador, um dos grandes problemas que as pessoas têm em reconhecer os direitos humanos é pensar no próximo e reconhecer os seus direitos.

Novamente, confrontam-se os pensamentos e as ações que de um lado encaram os direitos humanos como práticas para todas as pessoas e, por outro viés, reforçam segregações humanas constituídas histórica e socialmente. A Constituição de 1934 apresenta-se como um importante elemento de compreensão de como se concebem os direitos no Brasil. A Constituição de 1934 introduziu importantes direitos sociais, como a regulamentação do trabalho por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a garantia do salário-mínimo, a limitação da jornada de trabalho e a proteção à maternidade. Além disso, estabeleceu o reconhecimento do direito de voto para as mulheres e promoveu alterações na estrutura de poder. Emir Sader (2007) destaca que, embora o governo de Vargas (1930-1945) tenha sido marcado por um forte autoritarismo e ausência de liberdade política, ele possibilitou conquistas sociais até então desconhecidas pelos brasileiros.

Ao retomarmos à pauta da pesquisa o contexto histórico ecoado no plano midiático e cotidiano de que os direitos humanos seriam 'um privilégio de bandido', Bueno (2021) sintetiza que a prisão esteve presente em vários períodos da história. Em cada momento, tem-se a função da pena - que se diferencia conforme a percepção que se tem do culpado e objetivo - na qual cabe ao Estado a responsabilidade de punir. Dentro da teoria da pena, a autora apresenta a Teoria Absoluta ou Retributiva da Pena, que consiste em inibir ao máximo possível novos delitos, para tanto a ideia como próprio termo sugerido e retribuir o mal causado e inibir novas infrações, por meio da intimidação, o medo. Bueno (ibidem) afirma que nesses espaços que são tutelados pelo Estado há a desumanização do indivíduo. Nesta pesquisa, compreendemos

tal termo a partir da perspectiva teórica e filosófica de Arendt (1989) ao analisar o Estado e o seu papel na compreensão dos direitos humanos.

> Nesse sentido, argumentamos que a pena de prisão, nada mais é do que um subterfúgio, utilizado para a efetivação da pena de tortura, que na verdade é a sensação que se dá no momento em que se concebe a pena preventiva de liberdade como algo a ser vivenciado por qualquer pessoa. E por que utilizamos esse argumento? Porque conhecendo o sistema prisional, consideramos que diante das condições que a pena de prisão impõe à pessoa na atualidade, sobretudo brasileira, esta tem como intenção precípua a desumanização e a destituição de direitos dos classificados *inimigos do Estado*, para os quais a prisão serve como meio de vingança/castigo e estigmatização. Dessa forma, a pena privativa de liberdade se coloca em segundo plano, quando na verdade, o que se pretende é proceder com atos violadores de direitos de forma institucionalizada" (Bueno, 2021, p. 184).

Bueno (ibidem) apresenta a pena de prisão como uma "desculpa" para e a pena de tortura. A tortura é uma prática que envolve infligir dor física ou psicológica a uma pessoa como forma de punição, obtenção de informações, coerção, intimidação ou para qualquer outro propósito. Na visão da autora, a sensação de tortura se manifesta nas condições do sistema prisional, onde ocorre uma forma de desumanização do indivíduo que é classificado como inimigo do Estado. O caráter mais retributivo da pena, ou seja, a prisão utilizada como meio de vingança, castigo e estigmatização, mais do que uma medida de privação de liberdade.

A partir das análises de Caldeira (1991) e Bueno (2021), tem-se que a institucionalização e a violação dos direitos humanos por um viés político e ideológico que promove o controle social e a desumanização dos indivíduos, estabelecendo penas como um fim em si mesma. Assim, os seres humanos são diferenciados em mecanismos institucionais do Estado.

A noção de hierarquização dos direitos está muito presente, a manutenção de uma sociedade elitista pautada em um discurso de que os direitos não são naturais, intrínsecos a todos os indivíduos, mas a um estrato social. Percebe-se, como bem colocado por Raymundo Faoro (2001), que é um estamento burocrático, ou seja, a manutenção de uma estrutura social na qual a uma elite social que tradicionalmente ocupa cargos estratégicos no Estado, gerenciando o seu funcionamento e preservando os seus privilégios. Temos, portanto, na sociedade brasileira uma parcela da população que vê como "absurdas" políticas públicas que possibilitam o acesso aos direitos sociais, estes são tidos como "privilégios".

Desse modo, destaca-se a importância da ressignificação dos direitos humanos na educação para a sua compreensão para além da visão negativista e reducionista. Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo elaborar um produto educacional que contribua na desconstrução da imagem de direitos humanos como privilégios de bandidos.

Diante de tais questionamentos a respeito dos direitos humanos, Oliveira (2013) problematiza o que ele denomina de "risco da supressão dos direitos humanos" e apresenta três problemas decorrentes disso. O primeiro problema é a ausência da aplicação das leis. As pessoas costumam reclamar da imprestabilidade da lei, porém, na maioria dos casos, a complicação está na inaplicabilidade da própria lei. O segundo problema é a falta de transparência no uso dos recursos financeiros em políticas públicas. A população não tem acesso aos dados dos custos e ao seu impacto na economia. O terceiro problema envolve os movimentos que intercedem e conclamam em suas reivindicações a retirada de direitos sociais já conquistados pela sociedade. "É sobre esses dois pilares, a sensação de insegurança e a busca de soluções 'a qualquer preço', que se sustentam a atuação de grupos e pessoas que defendem o uso da violência e o aberto desrespeito à negação dos direitos humanos" (Oliveira, 2013, p. 22). Como dito pelo autor, uma política de "Tolerância zero" instaura-se uma sociedade com lutas paradoxais fortes em nome da liberdade e direitos.

O grupo que mais sofre com o discurso negativo dos direitos humanos, segundo Oliveira (2013), é o jovem. A juventude é o grupo escolhido pela sociedade para ser o responsável pelo aumento da violência e criminalidade. Vemos daí o posicionamento de grande parcela da população favorável à penalização mais severa e a redução da menoridade penal, atitudes supostamente ventiladas para garantir a segurança. A mídia contribui sobremaneira para difusão do medo e da sensação de insegurança, como vimos nos discursos historicamente construídos e analisados por Caldeira (1991). São inúmeros os programas televisivos permeados de violência. Alguns jornais especializaram-se no abuso de fenômenos violentos para ganho de audiência. Foi criado o mito de que a redução da menoridade penal e aumento da severidade dos sistemas prisionais nos tornarão uma sociedade menos violenta.

Emir Sader (2007) assim como Oliveira (2007) problematiza a cultura da violência na mídia, este aponta que a comercialização dessa violência nutre um sentimento de vingança. Na visão de Sader (ibidem) uma das limitações da visão conceitual dos direitos humanos está ligada à midiatização da violência pela mídia que com seus programas impulsionam a repreensão das pessoas que nutrem o discurso ideológico de que a intensificação das penas por parte do Estado vai resolver os problemas de violência.

> Dificilmente, haverá mudança nessas condições desfavoráveis aos direitos humanos, sem a ruptura do oligopólio privado da mídia, pela dinâmica comercial que alimenta a esta, fazendo dela um mecanismo essencial da desqualificação de debates sérios sobre os direitos humanos. O plebiscito sobre o armamento foi um bom exemplo disso, assim como seria caso houvesse, um similar sobre a pena de morte ou a diminuição da imputabilidade penal dos adolescentes. (Sader, 2007, p. 83).

O trecho destaca a importância da dinâmica da mídia na formação da opinião pública e na condução de debates sobre direitos humanos, indicando que a mudança nessas condições pode ser desafiadora sem uma transformação na estrutura de propriedade e controle dos meios de comunicação. Pois estes podem influenciar negativamente o discurso acerca dos direitos humanos.

Todo discurso associando violência à juventude reforça a ideologia extremista de que "os direitos humanos são direcionados para bandido". A [des]construção do conceito por meio da Sociologia nas salas de aula, uma vez que o grupo mais afetado por tal ideia é o próprio jovem - o discente do Ensino Médio – que faz parte de tal grupo estigmatizado. De acordo com Oliveira (2013), a oposição aos direitos humanos se dá devido a dois fatores, o desconhecimento e a recusa. Tais fatores podem atuar de forma isolada ou simultânea e complementar.

O projeto de ensino *Afinal, o que são esses tais direitos humanos*[16] opera nas duas problemáticas apontadas, do desconhecimento e da recusa. Tais problemáticas se dão de maneira concomitante no projeto ao longo das seis aulas. Ao explicar a associação dos direitos humanos a privilégio de bandidos por meio de textos e dados históricos, faz-se também a elucidação teórica. Como apontado por Oliveira (2013), a recusa em algumas vezes se dá devido ao desconhecimento. Mediante a reconstrução histórica dos direitos humanos, da Declaração Universal e seus vislumbres sociais, políticos e civis, é possível ressignificar conceitos. É importante que o aluno se perceba como sujeito de direitos individuais e coletivos, compreendendo como o conceito dos direitos humanos é abrangente e multicultural.

1.3 A educação em Direitos Humanos e a Sociologia

Os direitos humanos estão presentes na legislação brasileira, inclusive na carta magna da nação, visto que a Constituição de 1988 preconiza, dentro de suas prerrogativas legais para a nação, duas importantes medidas, o princípio da "prevalência dos direitos humanos"[17] e a proposição de um currículo nacional[18]. Tais premissas são reforçadas no âmbito educacional pelo Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007) e da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96). Ao tratar de um tema tão importante como a educação em direitos humanos no âmbito da Sociologia, é primordial

[16] O projeto de ensino: "Afinal, o que são esses tais direitos humanos?" encontra-se ao final deste trabalho como apêndice.
[17] Art. 4º, inciso II.
[18] Art. 208, inciso II.

analisar dois documentos, que se fazem relevantes dentro das mudanças realizadas na educação básica[19] brasileira nos últimos dois anos, a reforma do ensino médio. Os dois documentos analisados são a BNCC (2018) e o Documento Curricular para Goiás (2020) – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM).

É elementar verificar como os Direitos Humanos são abordados nesses dois documentos curriculares e como a Sociologia pode contribuir para a sua compreensão. Para tal análise, faz-se necessária uma breve introdução sobre o processo de elaboração e estrutura da BNCC e como se apresenta a Sociologia e os Direitos Humanos no documento nacional e estadual.

Dentre as mudanças curriculares, Silva e Neto (2020) investigam o processo de elaboração da BNCC entre os anos de 2014 e 2018 e a Sociologia no cenário presente. Temos, nesse período, um contexto político de disputas de poder, constituindo-se perante o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a medida provisória de Michel Temer para a Reforma do Ensino Médio – ambos acontecimentos de 2016. Em tal escopo sociopolítico, o período de produção da BNCC teve três fases distintas:

> a) a fase de consolidação da ideia de Educação Básica abrangente, da Educação Infantil ao Ensino Médio e dos direitos da aprendizagem (2012 a 2014); b) a fase da conciliação entre as perspectivas dos direitos da aprendizagem e das matrizes de conteúdos elaboradas no sistema de avaliação em larga escala (2015 e 2016) e posterior rompimento do debate nacional junto da reforma do Ensino Médio (2016 a 2017); c) a fase de finalização da BNCC, especialmente a parte do Ensino Médio (2017-2018) (Silva e Neto, p. 263).

Como observado por Silva e Neto (2020), o discurso pedagógico é "recontextualizado" de acordo com as esferas sociais em que são produzidos e pronunciados. Foram três momentos e quatro propostas (documentos). As propostas representaram interesses dos grupos sociais distintos da sociedade civil e do Estado – Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Secretarias de Educação Estaduais (SEDUCS), Secretarias Municipais de Educação (SEMEDS), Instituto de Ensino Superior (IES), Associações Científicas, Universidade Federal do Paraná – observatório do Ensino Médio (UFPR), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF), Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

[19] De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9.394/96) a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade disposta em três etapas: a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

(CEALE/UFMG), Movimento Todos pela Educação, Movimento pela Base, Fundação Lemann, Fundação Vanzolini. Convém mencionar que alguns desses grupos participaram de todas as etapas de constituição documental, outros apenas de algumas.

Uma das críticas estabelecidas por Lopes (2017) e Oliveira e Greinert (2020) à BNCC é que - a despeito das possibilidades e até mesmo esperanças de um currículo que idealize um sujeito crítico, que seja emancipado e democrático - temos um currículo centralizado e homogeneizado, limitado aos interesses do mercado. Diante de tal direcionamento, ainda que os estados e os munícipios tenham autonomia para estabelecer as suas contextualizações, de acordo com as regionalidades, temos as avaliações externas municipais/estaduais/federais e o livro didático que são referendados pela Base.

Ao analisarmos as etapas e as versões disponibilizadas da BNCC, notamos que Sociologia não foi excluída nas quatro propostas, mas aparece de maneira distinta em cada uma delas:

> 2013/2014: Dissolvidos na Área de Ciências Humanas, com indicação de quais Direitos de Aprendizagem poderá contribuir; 2015 - Definidos em cada série, tendo como eixos conteúdos mais próximos da Sociologia na Primeira série; da Antropologia na Segunda e da Política na terceira série; 2016 - Definidos em unidades, tendo como eixo a Pesquisa e para as unidades: desigualdade social (1), diversidade (2) e Estado de direito (3); 2017/2018 - Os conteúdos do componente são diluídos nas competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para cada uma dessas 6 competências foram elaboradas de 5 a 6 habilidades (SILVA e NETO, 2020, p. 276).

Perante tal crítica, podemos problematizar como a Sociologia deixa de ser disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio, como previsto no 36º artigo da Lei nº 11.684 (2008) e passa a compor o currículo de maneira genérica, sem uma especificidade definida na Reforma do Ensino Médio em 2017 (a Reforma do Ensino Médio são mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional referentes à carga horária e à organização curricular do Ensino Médio estabelecida pela lei nº 13.415/2017). Oliveira e Greinert (2020) apontam uma diminuição da disciplina de Sociologia em detrimento da área do conhecimento subtraída a tópicos temáticos. Assim, a disciplina sofreu avanços e retrocessos ao longo da história, conjuntura proveniente do contexto político e interesses envolvidos, como a entrada e saída da disciplina no currículo do ensino básico[20].

[20] Em junho de 2008 por meio da Lei nº 11.684, entra em vigor a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia nas três séries do Ensino Médio. Com a Reforma do Ensino Médio em 2017, a mudança ocorre de forma paulatina a critério das escolas, uma vez que a disciplina não se encontra no percurso comum.

Ao contrário do que se esperava de um currículo que preconiza a formação integral e democratizada do indivíduo, vemos, na BNCC, uma centralização na qual são priorizadas apenas as disciplinas de Português e Matemática e as demais aparecem como componentes curriculares dentro da sua área de conhecimento de maneira interdisciplinar, mas bastante genérica, o que acaba por gerar prejuízos acadêmicos aos estudantes. A escola pesquisada apresenta a disciplina de Sociologia nas três séries do Ensino Médio, porém o mesmo não acontece em todas as escolas. Nesta escola a disciplina não aparece como itinerário formativo, mas dentro do núcleo comum. Em algumas escolas privadas no Estado de Goiás a disciplina de Sociologia aparece como itinerário formativo para os alunos que escolhem a área de Ciências Humanas.

A Reforma do Ensino Médio e a BNCC modificam o currículo quanto a aspectos relacionados aos direitos humanos e como ocorre a educação deste conteúdo. Reflexões importantes são feitas quanto a esses aspectos, uma vez que, conforme anteriormente mencionamos, a BNCC atende aos interesses de grupos distintos da sociedade civil com um viés neoliberal. Velanga (2008) compartilha a ideia de não neutralidade do currículo, reforçando como documentos escolares e normativos costumeiramente atendem a interesses de ordem política e econômica. Em tal viés, o currículo é permeado de ideologias, confrontado com relações políticas de poder.

A BNCC estruturalmente é dividida em cinco áreas do conhecimento, o documento se estabelece por meio de dez competências[21] gerais da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e finais -, e Ensino Médio) e duas delas mencionam os Direitos Humanos, as competências nº 7 e nº 9, a saber:

> 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BNCC, 2018, pág. 9)
>
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018, p. 10).

[21] Fatima Rossi (2021) analisa a inserção do termo competências e habilidades no âmbito da educação escolar. Competência é um termo oriundo do espaço corporativo do trabalho. Tal palavra é utilizada no ramo empresarial para definir aquele que está apto a desempenhar determinada atividade de maneira eficaz, ou seja, visando o resultado do trabalho. Em uma análise semântica do para quê, o termo é ligado ao rendimento superior e a resolução de problema. "É a competência que permite ao estudante encarar adequadamente um conjunto de atividades e de situações educativas de aprendizagens" (ROSSI, 2021, p. 102)

Observa-se, assim, que não aparece referência aos direitos humanos na Educação Infantil, já no Ensino Fundamental é apenas citado nas competências específicas de Linguagens e de Ciências Humanas. No Ensino Médio, tal pauta é mencionada nas competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Como analisamos o ensino dos direitos humanos na disciplina de Sociologia, damos ênfase apenas na última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. Sob o prisma do recorte desta pesquisa que visa compreender a concepção de direito humano presente (ou não) nos discursos dos alunos do Ensino Médio, contrapomos a vertente de que tais direitos são privilégios de 'bandidos' por meio de um Projeto de Ensino.

Como citado anteriormente, os direitos humanos são referenciados na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em tal escopo, desdobram-se seis competências e diversas habilidades[22]. Na competência nº 5 aparecem os direitos humanos: "Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos." (BNCC, 2018, p. 570). Quanto às habilidades, os direitos humanos se encontram mencionados nas seguintes: EM13CHS403; EM13CHS502; EM13CHS602; EM13CHS605[23]. É importante ressaltar que os direitos humanos não são competências e habilidades a serem desenvolvidas, porém esta é a nomenclatura utilizada pelos documentos normalizadores do currículo.

De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007), os direitos humanos são normas da sociedade que reconhecem e protegem a dignidade humana pautada na cidadania e nos valores humanistas. As cidadanias (democrática, ativa e planetária), elencadas no documento, perpassam a formação de um indivíduo consciente de seus direitos e deveres, que atua democraticamente frente ao Estado. O indivíduo participa tanto em suas ações individuais, por meio, das instituições como no controle das obrigações do Estado. Os direitos humanos no PNEDH (2007) aparecem perpassados em cinco eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública; Educação e Mídia. Estes eixos de atuação visam repassar conhecimentos de forma que a sociedade se mantenha informada nos mais diferentes ambientes

[22] De acordo com Fatima Rossi (2021) as habilidades estão relacionadas as competências, estas representam um saber fazer, indica a capacidade adquirida dos estudantes. "Dessa forma, a construção do conhecimento, por meio de habilidades, amplia o potencial para desenvolverem diferentes tipos de raciocínio e diferentes ações cognitivas nos estudantes, por meio de estratégias práticas, visando objetividade na tomada de decisão." (ROSSI, 2021, p. 109)

[23] As habilidades se encontram na íntegra na BNCC (p. 576, 577 e 579), cf. referências. Estas serão detalhadas no segundo capítulo.

sobre os Direitos Humanos. Tendo em vista o recorte deste estudo e seu respectivo lócus, o eixo que vamos nos atentar aqui é a Educação Básica.

O Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio (DC-GOEM, 2020) segue as orientações curriculares da BNCC e está dividido por áreas do conhecimento, subdivididas em competências, habilidades, objetivos de aprendizagem e objetos do conhecimento. Não existe uma separação entre os componentes curriculares e os seus respectivos objetos do conhecimento[24]. Tampouco há uma separação por séries do Ensino Médio ou bimestre como no Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás em anos anteriores. O currículo sofreu adaptações em 2020 e 2021 devido à pandemia do coronavírus, mas manteve a estruturação: por área do conhecimento e disciplinas, por bimestre subdividido em habilidades, eixos temáticos e conteúdo. Em 2021 foi adotado o DC-GOEM como matriz curricular para o Estado de Goiás. Já em 2022 temos a obrigatoriedade de os colégios implementarem o Novo Ensino Médio[25]

Na parte concernente às Ciências Humanas Sociais Aplicadas, temos seis competências, sendo que uma delas faz referência aos Direitos Humanos, isto é, a competência nº 5: "Reconhecer e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos" (DC-GOEM, 2021, p. 453) Em várias habilidades de distintas competências aparecem referências aos Direitos Humanos (EM13CHS403, EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS602, EM13CHS604 e EM13CHS605)[26] e em objetivos de aprendizagem (GO-EMCHS501B, GO-EMCHS502B, GO-EM13CHS502C, GO-EMCHS602C, GO-EMCHS604D[27], GO-EMCHS605A, EMCHS605B, EMCHS605C, EMCHS605D, EMCHS606A)[28] .

> Em todas as competências da área, percebe-se a estreita vinculação com os temas supracitados. Por isso, é verificável que todas elas culminam na construção de atitudes que visam aos princípios democráticos, éticos e dos Direitos Humanos. No entanto, é imprescindível uma pesquisa filosófica sobre tais assuntos, para que o cotidiano do

[24] Objetos do conhecimento é a maneira como se denomina os conteúdos na BNCC
[25] A lei número 13.415/2017 alterou a LDB ampliando a carga horária do Ensino Médio de 800 horas para 1000 horas até 2022. A mudança de carga horária vem acompanhada de uma nova organização curricular à BNCC.
[26] As habilidades você encontra na íntegra no DC-GOEM (págs. 484 a 491), cf. referências. Estas serão detalhadas no segundo capítulo.
[27] O objetivo de aprendizagem "Analisar a atuação da ONU no Brasil Contemporâneo, pesquisando a influência da Filosofia Humanista como base ética da reflexão e atuação em prol dos direitos fundamentais para construir uma visão crítica sobre o papel dos organismos internacionais no contexto dos Direitos Humanos." (p. 493) não será analisado detalhadamente no segundo capítulo, pois o objetivo GO-EMCHS604D está atrelado Filosofia, não a Sociologia.
[28] Os objetivos de aprendizagem se encontram na íntegra no DC-GOEM (págs. 486 a 495), cf. referências. Estas serão detalhadas no segundo capítulo.

> processo ensino-aprendizagem em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas adote bases científicas. Atualmente, existem fortes concepções, não raro antagônicas, unicamente baseadas no senso comum, desprovidas de pesquisa científica. Por essa razão, o/a docente deve intermediar a busca por uma concepção filosófica, histórica, geográfica e sociológica de base científica para que compreendam os conceitos de Direitos Humanos, Ética, Diversidade e Democracia (DC-GOEM, 2021, p. 457).

Nota-se no presente documento a ênfase dada ao diálogo entre as disciplinas de humanidades, Filosofia, História, Geografia e Sociologia na desconstrução de uma compreensão dos conceitos de Direitos Humanos, Diversidade e Democracia pautados no senso comum e a [res]significação destes conceitos pautados em conhecimentos científicos. A conjuntura sociopolítica brasileira por vezes fomenta tal enviesamento conceitual do próprio termo, o que prejudica a formação de alunos da escola básica, pessoas que estão ainda [des]construindo suas concepções. O Projeto de Ensino da presente dissertação tem como problema os direitos humanos e a desconstrução da visão do senso comum de que estes são privilégio de bandidos. Apesar de priorizar os direitos humanos é feito o uso dos outros conceitos como diversidade e democracia, citados pelo DC-GOEM, para conceituar os direitos humanos.

O Projeto de Ensino elaborado para esta pesquisa é voltado para a disciplina de Sociologia, porém ele apresenta um diálogo com os outros componentes curriculares, a História, Geografia e a Filosofia. Motivar uma ressignificação conceitual do termo, se faz necessário para compreender o que são e os Direitos Humanos por meio de alguns pressupostos que perpassam as mais diversas disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A História é fundamental ao elencar a história dos direitos humanos e problematizar a sua concepção na sociedade, da mesma maneira a Filosofia. O entendimento dos direitos percorre o direito natural, uma das correntes filosóficas em que ele se apresenta é o jusnaturalismo em sua vertente contratualista por meio dos teóricos, Thomas Hobbes, John Locke e Rousseau. Já em caráter interdisciplinar com a Antropologia, Filosofia e Geografia encontram-se presente a análise da DUDH se estes constituem-se em um caráter universal ou multicultural. Os livros didáticos adotados pelas escolas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) não são mais um livro didático por disciplina, mas, por área do conhecimento. Tal medida reforça o diálogo entre as matérias, porém perde-se a especificidade de objeto, teorias e métodos específicos de cada componente curricular.

A educação em direitos humanos na Educação Básica, de acordo com o PNEDH (2007), precisa estar disposta em três dimensões: A primeira está vinculada a conhecimentos e habilidades, ou seja, entender o que são os direitos humanos, estimular a sua ação no cotidiano

e os mecanismos de defesa dos direitos. A segunda dimensão é atitudes, valores e comportamentos, como os termos sugerem compreende em assegurar ações que resguardem os direitos humanos. Já terceira são as ações, que são tarefas vinculadas ao estímulo, proteção e reparo ao descumprimento dos direitos humanos.

Dessa maneira o Projeto de Ensino: *Afinal, o que são esses tais direitos humanos?* propõe em suas seis atividades [des]construir a concepção de que os direitos humanos são privilégios de bandidos e [res]significar o conceito com base em princípios de igualdade e liberdade. Ao conceituar os direitos humanos em seu caráter polissêmico e multicultural, utilizamos os, seus princípios norteadores para levar os alunos à reflexão dos seus direitos e da violação deles.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é uma temática abrangente e, para tanto, questionamentos se constituem relevantes: Quais percursos seguir ao ensinar os Direitos Humanos? O que é preciso, para uma escola que oportunize a formação integral, crítica e democrática enfatizar: uma educação em Direitos Humanos, educação para os Direitos Humanos ou educação como Direito Humano? É importante estabelecer qual sentido que se quer trabalhar os Direitos Humanos, bem como avaliar os objetivos e o enfoque metodológico, visto que para cada premissa é diferente.

Candau (2008) afirma que a expressão EDH é polissêmica e que as suas definições mudam de acordo com questões político-ideológicas, podendo assumir diferentes perspectivas a depender da sua atuação, quer seja consolidação ou rompimento de estruturas sociais. O importante, independente do enfoque escolhido, é sempre contextualizar o debate. Os direitos humanos podem integrar os mais diversos aspectos, alcançando uma gama tão grande de sentidos a ponto de perder a sua particularidade.

No DC-GOEM para cada habilidade específica da BNCC são relacionados objetivos de aprendizagem para orientar o professor no desenvolvimento das habilidades. Alguns são bem específicos e sugerem possibilidades metodológicas de trabalho, a exemplo dos objetivos de aprendizagem 502B “Estudar as situações cotidianas de desrespeito aos Direitos Humanos, utilizando dados oficiais, mapas da violência e fontes online para diferenciar os grupos vulneráveis no contexto mundial, brasileiro e goiano.” (DC-GOEM, 2020, p. 487) e 605A “Entender as origens da Declaração Universal dos Direitos Humanos, recorrendo a textos dos filósofos iluministas que fundamentam as noções de justiça, igualdade e fraternidade para compreender sua importância no Mundo Contemporâneo” (DC-GOEM, 2020, p. 494).

Os dois objetivos de aprendizagem listados apresentam dois importantes aspectos para a compreensão dos direitos humanos que são as origens da DUDH perpassando pelos filósofos

jusnaturalistas bem como a análise dos dados oficiais referentes a violação de direitos. No DC-GOEM (2020) são elencados dez objetivos de aprendizagem em que aparecem os direitos humanos[29], porém o Projeto de Ensino é para seis aulas de sociologia o que não permite, pela carga horária, trabalhar com todos estes itens. Desse modo, escolhemos alguns que serão analisados nos capítulos dois e três, por meio dos dados da pesquisa e da análise do produto educacional. Diante de tantos objetivos de ensino, quais elementos são essenciais?

Segundo Candau (2007), temos três componentes importantes para pensarmos os direitos humanos: formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o "nunca mais". Para Candau (ibidem), formar sujeito de direito é criar uma consciência individual e coletiva dos direitos que não são gratificações distribuídas de acordo com a conduta do envolvido, mas algo inerente a todo e qualquer indivíduo. O segundo elemento envolve processos de empoderamento e diz respeito à informação e à instrução aos grupos marginalizados socialmente para que tenham compreensão do poder que possuem na sociedade, ao se tornarem protagonistas da sua história e seu grupo. Já educar para o "nunca mais", como a expressão já enuncia e antecipa envolve a importância de conservar viva a memória histórica, de modo a impulsionar ainda mais a democracia e evitar atrocidades já vivenciadas, rompendo com a cultura do silêncio dos oprimidos.

Além destes três notáveis componentes, Candau (2008) em sua obra *Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas* apresenta meios para propiciar a educação em direitos humanos. A autora defende como primeiro aspecto que é impossível dissociar as estratégias metodológicas da concepção político-ideológico que se tem dos direitos humanos em determinado período histórico. É necessário ter concordância entre as estratégias utilizadas e a concepção que se tem dos direitos humanos na sociedade. Algumas possibilidades elencadas por Candau (ibidem) são: atividades permeadas pelas metodologias ativas, por meio de leitura e discussão de textos; relatos de histórias de vida de violações dos direitos humanos; socio-dramas; vídeo-debates; socialização da palavra, entre outras tantas possibilidades elencadas, levando em consideração a vivência dos alunos. Dialogar o conhecimento acadêmico com as experiências de vida dos alunos nos remete à Pedagogia Freiriana, ou seja, uma humanização da educação.

Ainda sobre a educação em direitos humanos, Candau (2008) elenca sete desafios de se educar em direitos humanos, a saber:

---

[29] Os objetivos de aprendizagem no DC-GOEM em que aparecem os direitos humanos são: 501B, 502B, 502C, 602C, 604D, 605A, 605B, 605C, 605D e 606A.

* Primeiro: desconstruir a visão do senso comum de que os direitos humanos estão relacionados à “proteção de bandidos”; impulsionando a reflexão contrária a esse pensamento, de que estão relacionados à dignidade do ser humano;

* Segundo: escolher quais estratégias quer seguir para alcançar a concepção política-ideológica compreendida, uma vez que a educação em direitos humanos é polissêmica;

* Terceiro: articular os diferentes programas de formação em direitos humanos elencados no PNDH, dando preferência ao âmbito educacional;

* Quarto: que a educação em direitos humanos vá além de conteúdos, que proporcione a criação de ambientes em que os direitos humanos estejam presentes no cotidiano.

* Quinto: incorporar no Projeto Político Pedagógico da escola os direitos humanos, como um eixo norteador.

* Sexto: provocar a introdução da educação em direitos humanos na formação dos professores, quer seja ela inicial ou continuada.

* Sétimo: incentivar a produção de materiais de apoio aos professores.

Os desafios da educação em direitos humanos envolvem toda a comunidade escolar, isto é, todos os que estão envolvidos e influenciam a vida e o funcionamento de uma escola. Analisar cada um dos itens elencados envolve a reflexão sobre os papéis desempenhados pelos agentes envolvidos no processo educacional e a maneira como as instituições envolvidas nesse processo estão estruturadas.

Ainda que os sete desafios acima citados por Candau (2008) se complementem a pesquisa teve como objetivo desnaturalizar e ressignificar a visão que alguns alunos possuíam/possuem de que os direitos humanos são privilégios de bandidos, por meio de um projeto de ensino. De certa forma, isso contribui diretamente para o primeiro e o sétimo itens pautados por Candau (2008). Não é possível para a Sociologia problematizar todos eles, até porque, para o PNDEH (2007), os direitos humanos não estão vinculados a uma disciplina acadêmica e sua respectiva ementa.

Sob tal prisma, Vera Maria Candau e Suzana Sacavino (2013) apresentam sete desafios da formação de educadores em direitos humanos: a desconstrução da visão do senso comum dos Direitos Humanos de que é para bandido; a compreensão polissêmica dos Direitos Humanos e as escolhas feitas a depender dos objetivos; articulação de ações de sensibilização de curta duração a um grupo abrangente com os grupos de formação que são de longa duração a grupos específicos; uma educação em Direitos Humanos que não esteja reduzida a conteúdos apenas mas, promova políticas públicas nos diferentes âmbitos educacionais; incorporação dos Direitos Humanos no currículo escolar não como uma disciplina específica, mas compondo os

eixos norteadores do Projeto Político Pedagógico (PPP); introdução à educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada dos educadores e nas diversas etapas da formação acadêmica graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado; estímulo à criação de material de apoio para a formação dos educadores.

A Educação e os Direitos Humanos - independente de qual seja o enfoque (uma educação em Direitos Humanos, educação para os Direitos Humanos ou educação como Direito Humano) e o recurso metodológico escolhido - representa uma humanização do ensino, tendo em vista que o estudante se percebe como sujeito de direitos, o que conota uma emancipação em relação aos grilhões que o prendem (político/social/econômico), pois há uma ressignificação dos envolvidos. Portanto, abarca-se um processo de democratização do ambiente escolar, já que, como diria Rancière (2015), não é possível uma sociedade emancipada, pois a ordem social é a desrazão, hierarquia das inteligências. Porém, cabe ao indivíduo emancipar-se a si próprio e multiplicar a sua condição de igualdade aos outros indivíduos.

Paulo Freire (2019), ao pensar a educação e a maneira de ensinar do professor, como uma prática educativa e crítica, que não está reduzida à transmissão de conhecimentos ao ensino bancário, mas à criação de novos conhecimentos, por meio do diálogo, defende: "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém" (Freire, 2019, p. 25). Há uma relação democrática, e como vimos anteriormente, a democracia e os direitos humanos andam juntos. Freire (2019) traz algumas reflexões acerca da prática docente, e elenca nove exigências do ensinar[30], estas estão bem próximas dos meios necessários para propiciar uma educação em direitos humanos.

A primeira exigência é rigorosidade metódica, cabe ao educador democrático levar o aluno a pensar certo, ou seja, ser um ser histórico capaz de conhecer e intervir no mundo. Existe uma relação dialógica entre ensino e pesquisa, o segundo elemento exige o pressuposto da "curiosidade epistemológica" do pensar certo de que implica ao mesmo tempo que respeito ao senso comum a superação do mesmo por meio da consciência crítica do educando aos questionamentos do mundo. O terceiro elemento consiste em respeitar os saberes dos educandos, estabelecer conexão entre os conteúdos e a realidade concreta dos alunos, sobretudo as experiências das classes populares. A sétima exigência requer aceitação do novo e a recusa de qualquer forma de discriminação, desenvolver uma relação de respeito entre os comunicadores.

[30] Mencionamos apenas as exigências para a prática de um educador autônomo próximas de uma educação em direitos humanos e que foram utilizadas no Projeto de Ensino.

Candau e Sacavino (2013) elencam alguns elementos reconhecidos por Paulo Freire e que são considerados importantes na perspectiva de uma educação em direitos humanos:

> A crítica a uma educação bancária e a defesa de uma perspectiva problematizadora da educação; a centralidade de temas geradores, oriundos das experiências de vida dos educandos, para o desenvolvimento das ações educativas; o reconhecimento dos universos sócio-culturais e dos saberes dos educandos, a afirmação da relevância epistemológica, ética e política do diálogo e das práticas participativas e a necessidade de favorecer processos que permitam passar da consciência ingênua à consciência crítica das realidades e da sociedade em que vivemos (Candau e Sacavino, 2013, p. 63 e 64).

Estes itens são basilares para se pensar a educação em direitos humanos, não basta disciplinas e conteúdos, mas sim uma forma de pensar democrática que respeite ao próximo e a realidade dos alunos. Uma educação dialógica possibilita um desenvolvimento autônomo do conhecimento, uma visão crítica e reflexiva do mundo a respeito dos seus direitos e o papel das instituições no qual está inserido. Está não está restrita a um grupo, mas a comunidade escolar.

2 DIAGNOSE DA ESCOLA CAMPO E DOS SUJEITOS PESQUISADOS

> *Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada*.
>
> Paulo Freire (1987, p. 19)

Este capítulo dedica-se a contextualizar a escola campo e caracterizar os sujeitos pesquisados – professora de Sociologia e alunos da Segunda Série do Ensino Médio – por meio dos dados encontrados em pesquisa qualitativa. Para tanto, dividiremos o capítulo em três secções.

A primeira parte – *Caracterização e análise do colégio pesquisado* – apresenta em linhas gerais uma descrição do colégio campo, tanto a sua estrutura física como a metodologia pedagógica adotada, fundamentado nos dados coletados na pesquisa qualitativa e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Tal contextualização se faz necessária para entender o contexto em que a unidade escolar está imersa no qual o produto educacional foi aplicado, isto é, nas 2ª Séries do Ensino Médio de um Colégio Estadual em Regime Integral em Goiânia. Estes são denominados pela Secretaria de Educação de Centro Educacional de Período Integral (Cepi). Não obstante, é preciso ressaltar que o Projeto de Ensino pode ser utilizado em outras séries do Ensino Médio e modelos organizacionais como colégios regulares públicos ou particulares.

A segunda parte - *Currículo de Sociologia* – analisa a bimestralização do currículo da Formação Geral Básica fornecido pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc) à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com os seguintes componentes curriculares, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, porém a disciplina analisada foi a de Sociologia. Outro documento observado foi o Planejamento anual de Sociologia do colégio pesquisado. O intuito de investigar tais documentos curriculares é analisar o modo como os direitos humanos são apresentados, quais as séries os objetivos de aprendizagem e as habilidades predispostas na BNCC a serem alcançadas.

A terceira parte - *Caracterização dos sujeitos pesquisados* – faz uma diagnose dos sujeitos pesquisados, a professora de Sociologia e os alunos da 2ª Série do Ensino Médio em que foi aplicado o Produto Educacional, tal análise é importante a fim de compreender a realidade da educadora e dos educandos bem como as suas especificidades na instituição campo de pesquisa. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada à professora participante do estudo e questionário aos alunos.

2.1 Caracterização e análise do colégio pesquisado

No propósito de autorizar a pesquisa no lócus escolhido, um documento foi entregue à Coordenação Regional de Educação de Goiânia que declarou estar de acordo com a execução do projeto de pesquisa. Diante do mesmo intuito, um Termo de Anuência da Instituição foi repassado à direção da escola campo pesquisada, de modo a autorizar a realização da pesquisa. O referido documento resguardou a instituição de ter o suporte necessário da pesquisadora, que se comprometeu em apoiar o seu desenvolvimento. Com as devidas autorizações, iniciou-se a pesquisa intitulada (*Des)construção e (res)significação dos direitos humanos na Sociologia* na escola campo.

Os critérios utilizados para se chegar ao colégio pesquisado foram: ser um colégio público que oferece o Ensino Médio e o(a) professor(a) de Sociologia ter formação específica em Ciências Sociais ou Sociologia. A formação específica é importante para este estudo. Mas, há ciência de que alguns colégios enfrentam a escassez de profissionais. Desse modo, professores com outras formações acabem lecionando Sociologia. Esse fato é motivado pelo quantitativo de aulas semanais (apenas uma aula por semana em cada série do Ensino Médio). Assim, temos colégios tangenciando a cadeira de Sociologia para as formações em História, Geografia ou Filosofia, com professores que assumem mais de uma disciplina para complementar a carga horária. Outra razão que motivou a definição do colégio é sua importância e relevância para o goianiense e a sua história.

A instituição escolhida é um Cepi de Goiânia, a cidade possui até o presente momento, considerando os dados colhidos pela Seduc, 44 escolas de tempo integral[31], as instituições têm uma jornada de sete ou nove horas de ensino com atividades diversificadas ao longo do dia.

[31] De acordo com dados obtidos pela Seduc publicado em 05 de maio de 2016 e última atualização em julho de 2022. https://site.educacao.go.gov.br/pedagogico/escolas-em-tempo-integral/lista-de-escolas-de-tempo-integral.html?highlight=WyJsaXN0YSIsImRlIiwiJ2RlIiwiZXNjb2xhcyIsImVzY29sYXMnLiIsImVzY29sYXMnIiwiZXNjb2xhcycsIiwiJ2VzY29sYXMiLCJsaXN0YSBkZSIsImxpc3RhIGRlIGVzY29sYXMiLCJkZSBlc2NvbGFzIl0= Acesso em 02 de janeiro de 2023.

Não iremos identificar o colégio, conforme indicado ao Comitê de Ética da Universidade Federal, pois, seguimos os critérios estabelecidos pelas Resoluções CNS 466/12 e CNS nº 510/16, do Ministério da Saúde que regulamenta que pesquisas envolvendo seres humanos devem resguardá-los, moral, físico e emocionalmente. Portanto, garantimos a anonimidade do colégio campo e dos sujeitos pesquisados. Ao longo da pesquisa, iremos identificar tal lócus como Colégio campo ou Colégio A. O colégio campo está localizado na Região Central de Goiânia.

A área do colégio é de um total de 1700m² de área e oferece um espaço considerável para a execução de atividades variadas. O Cepi possui uma estrutura física ampliada com múltiplas instalações como, laboratórios de Biologia, Química, Física e Informática, além de uma sala de jogos, biblioteca, sala de leitura e duas salas de projeção. A estrutura física para a prática de esporte é ampla tendo, duas quadras abertas, uma fechada e um espaço para recreação. Quanto à área administrativa, a escola possui salas para a secretária, coordenação, cozinha e banheiros, sendo três masculinos e três femininos. Os professores contam com um banheiro separado dos alunos. O colégio possui 25 salas de aula[32].

As salas de aulas são ambientes, isto é, quem faz a troca ao final de cada aula são os alunos não os professores como em grande parte das escolas. Tal ação pedagógica possibilita ao docente organizar a sala de aula de acordo com as necessidades pedagógicas de sua disciplina. A sala da professora de Sociologia sempre estava com os recursos multimídia previamente instalados, em alguns momentos a professora já deixava escrito os primeiros comandos ou informações importantes na lousa, como a paginação da atividade a ser realizada ou o gabarito do Bloco 2 (avaliação objetiva). Tais ações são importantes para a disciplina de Sociologia, pois ela tem apenas uma aula por semana em cada turma. Nas paredes da sala de aula, durante o momento da pesquisa, constam afixados nas paredes uns trabalhos de investigação científica realizados pelos alunos. O ambiente é bem equipado contando com um ar-condicionado, um projetor e um notebook[33] e uma televisão que chegou no final do ano de

[32] Projeto Político Pedagógico do CEPI, 2022, p.16.

[33] A professora relatou que trouxe o notebook de casa. O seu aparelho pessoal já estava defasado para a execução das atividades pedagógicas como preparar aulas, atividades e provas por isso optou por deixar este permanentemente na sua sala e utilizar o aparelho fornecido pela Seduc em casa. Em alguns momentos da pesquisa, a professora fez uso dos dois notebooks em sala, um para transmitir os vídeos e o outro para a execução das atividades burocráticas como planejamentos e notas. A Seduc em 2022 forneceu aos professores da rede pública do Estado de Goiás um notebook da Positivo aos docentes para auxiliá-los na execução das suas atividades dentro e fora do ambiente escolar. Tal notícia encontra-se disponível no site https://www.goias.gov.br/servico/44-educacao/127278-seduc-inicia-a-entrega-de-notebooks-para-professores-da-rede-de-educa%C3%A7%C3%A3o.html acesso em 03 de janeiro de 2023.

2022. A professora relatou, porém, que a televisão não estava ainda conectando à internet e que estava utilizando-a apenas como projeção do computador.

O Colégio campo possui ainda um ambiente privilegiado, um teatro com capacidade para até 150 pessoas, com camarins, salas de administração e direção, banheiros, masculino e feminino, além de um espaço para café e um cinema[34]. Segundo relatos da professora de Sociologia, tal espaço tem sido utilizado apenas pela professora de Artes. Desde o retorno das atividades presenciais após a pandemia, a parceria que existia com outras instituições para aulas de Artes Cênicas aos alunos após o horário regular de aulas acabou e não tem acontecido grandes eventos no espaço.

Durante a pesquisa, o Cepi encontrava-se em reforma para melhorar as instalações do colégio e fornecer melhores condições de estudo aos alunos, professores e funcionários que permanecem dentro da instituição por um tempo significativo do seu dia. Os alunos têm nove aulas diárias de 50 minutos cada, sendo cinco aulas de manhã e quatro à tarde. As aulas começam às 7h30min pela manhã e vão até 11 h e 55 min. Os alunos têm uma hora e meia de almoço e retornam às 13h25min e vão até 17 h, tendo durante o dia dois intervalos de quinze minutos cada. De acordo com relatos da professora de Sociologia[35], os alunos sentem a rotina exaustiva, chegam até mesmo a dormir nas aulas, principalmente as do turno vespertino.

De acordo com o PPP do Cepi, a sua filosofia de ensino "visa o despertar do espírito crítico sobre as ideologias dominantes, construindo sua base filosófica, baseando-se na verdade, posicionando-se de maneira justa, democrática e participativa diante dos fatos do dia a dia" (PPP, 2022, p. 21). Diante de tal premissa, amparam-se cinco princípios: filosófico, espiritual, ético socio moral, administrativo e psicopedagógico. Esses princípios que norteiam o compromisso de trabalho visam formar cidadãos independentes, participativos, humanitários, honestos e que atuem da sociedade respeitando os princípios democráticos.

O PPP, de acordo com Ilma Veiga, (1998) é um projeto político pois, assume o compromisso de formar os cidadãos para a sociedade e pedagógico uma vez que estabelece ações educativas na qual discute os problemas da escola de modo a vivenciar uma comunidade escolar democrática. Os princípios norteadores do PPP elencados pela autora são: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. Tais itens são contemplados pelo PPP do colégio campo pesquisado nos diversos campos, com atividades variadas, como o grêmio estudantil.

---

[34] Projeto Político Pedagógico do CEPI, 2022, p.13 e 16.
[35] Informação concedida pela professora em campo após a realização de atividades no dia 16 de agosto de 2022

O colégio conta com diversas parcerias feitas com outras instituições para atender aos alunos. Segundo a professora de Sociologia[36], tais atividades extracurriculares são uma tentativa da gestão administrativa de diminuir a evasão escolar, que é alta. A despeito do incentivo, com atividades realizadas após o horário de aula, a evasão dos alunos continuou intensa. De acordo com relato da professora, uma das turmas da 2ª série do Ensino Médio pesquisada teve mais dez alunos transferidos ao longo do ano, dentre os motivos foram a carga horária extensiva do colégio e o fato de alguns alunos terem conseguido emprego.

No âmbito pedagógico, tem-se parcerias com universidades e institutos recebendo alunos para realizarem no colégio as atividades de estágio obrigatório, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica. Uma faculdade privada, por meio da coordenação do curso de Psicologia, tem parceria com o Cepi fazendo triagem, atendimento e avaliações psicológicas e neuropsicológicas voltadas aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizado[37].

Por mais que o Cepi promova parceira com outras instituições e atividades, como o grêmio estudantil, os alunos sentem a exaustão de passar o dia todo na escola, enfrentando uma carga horária extensa e diversas atividades a serem desempenhadas. Nesse sentido, é necessário afastar-se de um modelo de aprendizado bancário, que se limita à mera transmissão de conteúdo. Os colégios em regime integral, ao atenderem às necessidades dos alunos, têm a prerrogativa de promover um ambiente de aprendizado mais equilibrado e envolvente. É fundamental proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizado por meio de diferentes espaços.

A cidade, nesse contexto, pode desempenhar um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem. Alguns exemplos dessa abordagem incluem as ruas do centro de Goiânia, como o Beco da Codorna,[38] uma viela do trecho da Avenida Anhanguera. O local tornou-se, em 2014, o primeiro museu de arte urbana. O Upoint, um ponto turístico da cidade que abriga obras de diversos artistas goianos, com destaque para os grafiteiros. Além disso, Goiânia possui museus que podem ser explorados, como o Museu Antropológico da UFG e o Museu de Arte Contemporânea de Goiás, bem como o Planetário Juan Bernardino Marques Barrio da UFG. Há inúmeras outras possibilidades de apropriação da cidade, que podem ser estudadas.

---

[36] Informação concedida em campo no dia 18 de outubro de 2022.
[37] Projeto Político Pedagógico do CEPI, 2022, p.45 e 46.
[38] A informação retirada do portal da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás https://portal.al.go.leg.br/noticias/118334/beco-da-codorna-no-centro-de-goiania-e-um-espaco-revitalizado-destacado-pela-serie-e-coisa-da-gente acesso em 09 de fevereiro de 2023.

Realizar atividades fora do ambiente escolar, utilizando os recursos oferecidos pela cidade, amplia as experiências educacionais dos alunos e contribui para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Isso não apenas enriquece o repertório dos alunos, mas também os prepara para compreender e participar ativamente na sociedade.

A metodologia de ensino adotada pelo Cepi é desenvolver "o aluno integralmente nos quatro pilares da educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver, Aprender a Ser (Jacques Delors[39])" (p. 47) por meio de uma educação dialógica na qual os sujeitos interagem no processo de ensino-aprendizagem nas mais diversas atividades[40]. Ir além de competências e habilidades técnicas, no propósito de colaborar com a formação de indivíduos autônomos, conscientes, capazes de interagir na sociedade.

O processo avaliativo do colégio é processual, participativo e cumulativo - levando em conta as múltiplas inteligências. A avaliação é dividida em dois ciclos por bimestre subdivididos em três blocos de avaliações objetivas. Estas são aplicadas semanalmente em calendário definido pela equipe pedagógica de acordo a série[41]. Os alunos fazem produções textuais, simulados e três blocos de prova com questões de verdadeiro ou falso. Na disciplina de Sociologia nas três Séries do Ensino Médio aparece no Bloco 2 com cinco questões. A professora de Sociologia elaborou duas questões [42] referentes ao que foi trabalhado no Projeto de Ensino *Afinal, o que são estes tais direitos humanos?* e colocou no primeiro ciclo de avaliações do 4º bimestre. Tal ação mostra a relevância que teve o trabalho para a professora e os alunos.

O PPP do colégio apresenta o processo avaliativo como sendo processual, participativo e cumulativo. No entanto, conforme a descrição feita acima, é possível perceber que tais características pouco se manifestam na realidade, uma vez que este é definido pela equipe pedagógica e não pelos docentes. As avaliações são realizadas por blocos, como simulados com questões de verdadeiro ou falso, e estas refletem uma verificação de aprendizagem padronizada

---

[39] DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. São Paulo: Cortez Brasília. DF, MEC, UNESCO, 1998

[40] Práticas pedagógicas do CEPI: Gincana; Debates; Júri simulado; Teatro; Produção de texto voltada para o ENEM; Pesquisas Bibliográficas na Biblioteca; Seminários; Simulados; Pesquisas Interativas no Laboratório de Informática; Trabalhos em grupo; Aulas de campo; Exposições; Palestras; Café Filosófico; Cine Sophi.

[41] Projeto Político Pedagógico do CEPI, 2022, p.54 e 55 tem tabelas nas quais estão distribuídas por séries com o formato da avaliação e quantidade de questões por semanas.

[42] Questão 42. Os documentos originados da Revolução Francesa (1789) e da Independência dos Estados Unidos (1776) são a base da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU, criada em 1948. Influenciada pelas atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial, a declaração estendeu a liberdade e a igualdade de direitos nos campos econômico, social e cultural a todos os seres humanos. Questão 43. Com a formulação dos direitos civis, nos séculos XVII e XVIII, procurava-se garantir a liberdade religiosa e de pensamento, o direito de ir e vir, o direito à propriedade privada, a liberdade contratual e a justiça. No entanto a cidadania era restrita, pois estes direitos não se estendiam a todos.

com pouca reflexão e análise crítica. Os alunos são submetidos a respostas duais, como um treinamento para as avaliações externas em formato objetivo. Os docentes têm pouca liberdade no processo avaliativo.

Para aqueles alunos que não conseguem alcançar a média anual do colégio - que é 6,0 - em no máximo dois componentes curriculares da BNCC, eles podem realizar a Progressão Parcial[43], cuja carga horária e metodologias adotadas são definidas pela escola. O colégio segue atribuições do Conselho Estadual de Educação de Goiás resolução CEE PLENO n. 3, de 3 de julho de 2006 cabe a instituição de ensino oferecer oportunidade de seguimento dos estudos e oportunidades de recuperação de aprendizagem dos conteúdos em defasagem[44].

Os direitos humanos aparecem em apenas dois momentos em todo o PPP do Cepi pesquisado. Ao contemplar o tópico de diversidade, são citados os direitos humanos três vezes, também ao tratar da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e gênero e diversidade sexual. O outro momento em que os direitos humanos aparecem, trata do currículo, citado duas vezes, totalizando cinco ao longo de todo o documento. A referência aos direitos humanos no currículo acontece ao dialogar acerca dos conteúdos que estão propostos conforme a BNCC[45] e do projeto educativo da escola integral.

> O currículo da escola de tempo integral, concebido como projeto educativo integral, implica na ampliação da jornada escolar diária mediante a oferta de oportunidades educativas, atividades e oficinas tais como: o acompanhamento pedagógico individualizado, o reforço, o turno e contraturno, o aprofundamento da aprendizagem, a pesquisa e a experimentação científica, a cultura, as Artes, a música, a Educação Física, o esporte, o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, os direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção à saúde e da qualidade de vida, as visitas a centros de cultura, de produção, de organizações sociais, entre outras atividades pedagógicas curriculares, articuladas às redes do conhecimento (PPP, 2022, p. 38).

Os direitos humanos aparecem no currículo em meio a uma lista de atividades e oficinas presentes em uma escola de regime integral. Apesar do colégio trabalhar projetos e disciplinas optativas[46] em que os direitos humanos podem aparecer de maneira transversal, como *Projeto*

---

[43] De acordo com resolução da CEE PLENO n. 3, de 3 de julho de 2006 do Conselho Estadual de Educação de Goiás o Art. 1º dispõe que todas as unidades de ensino do Estado de Goiás ofereçam a Progressão Parcial pois é um direito dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Conforme consta no Art. 2 Progressão Parcial e passar o aluno para a série seguinte este com defasagem de conteúdos curriculares oferecendo a estes a oportunidade de resgatar a aprendizagem dos mesmos por meio de metodologias educacionais apresentadas no PPP.

[44] Projeto Político Pedagógico do CEPI, 2022, p.65

[45] Como discorrido no primeiro capítulo a BNCC trata dos direitos humanos em seu documento.

[46] Utilizamos a nomenclatura usada no PPP em que estão listados no item "Cronogramas dos Projetos Institucionais e Disciplinas Optativas" (p. 70). Porém, com exceção do Projeto Escola Sem Drogas do Programa Educacional de

Bullying: Somos todos iguais nas próprias diferenças; *Projeto Escola sem Drogas do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência* (PROERD); *Projeto Cultura: Índios no Brasil; Projeto: Adolescentes e o Suicídio Ame a vida* em nenhum deles a temática aparece de forma específica e densa.

A despeito da relevância dos direitos humanos nas normativas que orientam a educação básica como a BNCC (2018) e DC-GOEM (2020), a escola não possui nenhum projeto em que os direitos humanos estejam presentes. Analisaremos a seguir a bimestralização proposta pela Secretária de Educação do Estado de Goiás e o Plano de curso do Colégio campo.

2.2 Currículo de Sociologia

O currículo, de acordo com Antônio Flávio e Tomaz Tadeu da Silva (1994), apresenta questões sociológicas, políticas e epistemológicas. O currículo implica relações de poder, não é fruto de uma construção neutra, mas sim revela interesses, expondo a maneira com a qual o grupo criador percebe a sociedade. Observa-se, ainda, que esse documento já foi objeto de preocupação da escola com a conservação das características sociais, ou seja, a manutenção de hábitos e valores padronizados, com propósito de controle social. O currículo ocupou ainda uma função associada às exigências do mercado com características de ordem, racionalidade e eficiência. A Sociologia do Currículo vem, portanto, com outra preocupação: o currículo vem atender a determinados grupos, elaborá-lo de modo a atingir a classe oprimida, em todas as suas nuances, no currículo formal, em ação e oculto[47]. Entende-se que tal processo é permeado de contradições e resistências.

A análise empreendida por Antônio Flávio e Tomaz Tadeu da Silva (1994), por meio da teoria crítica e da Sociologia do currículo, se desdobra em três eixos: currículo e ideologia; currículo e cultura; currículo e poder. No eixo currículo e ideologia, podemos perceber que a ideologia tem vínculo com poder e interesses. A educação é usada como meio para transmitir ideias da classe dominante, garantindo a reprodução social existente. Já no eixo currículo e cultura, é na educação que vamos reproduzir ou questionar a realidade social, ou seja, visa-se perceber que a cultura é heterogênea e grupos sociais sofrem com os conflitos sociais para a

Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) todos os demais são palestras, algumas apenas para o alunado e professores outras aberta aos pais.

[47] De acordo com Adriana Regina de Jesus (2008) entende-se por currículo formal aquele que é elaborado desenvolvido pelas instituições de ensino, delineando os objetivos educacionais, o currículo real é aquele colocado em prática no dia a dia, as atividades escolares realizadas durante o ano letivo já o currículo oculto leva em consideração as experiências e vivências dos alunos não está formalizado no papel. Estes três relacionam-se entre si.

manutenção de classes privilegiadas economicamente. O último eixo concerne à cultura e ao poder e nos mostra que o currículo é resultado de relações de poder, ou seja, jogo de influências e vontades de uns sob os outros. Nessa perspectiva, há manipulação para conclusão de interesses.

> Nesse entendimento, o currículo não é um veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é assim um terreno de produção e de política cultural, no qual materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (Moreira e Silva, 1994, p. 28).

O objetivo do projeto de ensino *Afinal, o que são estes tais direitos humanos?* está pautado no eixo currículo e ideologia ao desconstruir a visão da classe dominante e dos meios de comunicação, que propagam, por meio da cultura da violência, a ideia de que os direitos humanos são privilégios de bandidos. A segunda aula do projeto apresenta um texto autoral da pesquisadora intitulado 'Igualdade e/ou diferença? Como funciona?!'. Esse texto expõe a percepção negativa dos direitos humanos por meio de uma reportagem, além de abordar a construção histórica dessa percepção por Caldeira (1991) e as ideias de Candau (2007) sobre igualdade e diferença, demonstrando que os direitos humanos admitem diversas identificações e interpretações. Ao propor a desnaturalização da concepção dos direitos humanos atrelada ao privilégio de bandidos, o projeto apresenta uma visão contra-hegemônica dos direitos humanos.

Os três eixos do currículo entrelaçam-se. Portanto, os outros dois eixos, currículo e cultura, e currículo e poder, estão presentes em diversas atividades do projeto. Uma das atividades em que podemos perceber o eixo currículo e cultura é na terceira atividade, em que os alunos criaram memes sobre os direitos humanos; alguns memes demonstraram os conflitos entre classes sociais para a manutenção de classes privilegiadas economicamente. Já o eixo currículo e poder encontra-se na sexta atividade, que utiliza o texto de Eduardo Rabenhorst (2016) sobre os indivíduos como sujeitos de direitos e as críticas aos direitos humanos, incluindo a construção da DUDH por culturas ocidentais, com um papel ideológico de manutenção da ordem dominante. O autor contrapõe essa crítica ao sustentar a ideia de que mesmo sem desafiar as fundamentações do sistema capitalista os direitos humanos desempenham um papel fundamental na transformação de uma sociedade equitativa.

Ao tratar do currículo Carmen Velanga (2008) compartilha a ideia de não neutralidade do currículo, de que ele atende a interesses. O currículo é permeado de ideologias confrontado com relações políticas de poder. A atualidade traz consigo a necessidade de um currículo crítico que trabalhe questões multiculturais voltado às minorias e às desigualdades sofridas.

O Currículo feito pela Secretária de Educação do Estado de Goiás, DC-GOEM (2020) apresenta os princípios elencados para uma educação em Direitos Humanos pautada na BNCC, apresentando as habilidades e objetivos de aprendizagem a serem alcançados a partir do objeto do conhecimento, conforme exposto no primeiro capítulo[48]. A fim de manter uma sequência de conteúdos uniforme na rede estadual de ensino, tem-se a bimestralização. A bimestralização constitui-se na divisão dos objetos de conhecimentos, presentes no DC-GOEM (2020) separado, por série em quatro bimestres. O documento é segmentado de acordo com as áreas do conhecimento.

Na relação entre habilidades da BNCC, objetivos de conhecimento do DC-GOEM e objetos de conhecimento do DC-GOEM, em alguns momentos, é possível perceber a relação dialógica entre os componentes curriculares da Área de Ciências Humanas e Sociais, conteúdos que podem ser trabalhados por todas as disciplinas. Em outros momentos, é possível perceber cada disciplina separadamente. A dialogicidade do currículo requer um planejamento mais próximo dos professores de Geografia, História, Filosofia e Sociologia. No colégio campo pesquisado os professores têm um momento de planejamento das aulas feito por área do conhecimento. A reunião de formação da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas era coordenada pelo professor de Filosofia,[49] todas as segundas-feiras, no último horário, das 16h10min às 17h, juntamente com as professoras de História, Geografia e Sociologia. A professora de Sociologia relatou[50] que esse momento de uma aula de 50 min era insuficiente para o planejamento, pois era necessário passar as informações da reunião dos coordenadores de área com o grupo gestor, e quase não sobrava tempo para o planejamento, duas aulas seriam mais adequadas para tal atividade.

O poder disciplinar e o controle hierárquico exercidos sobre os docentes frequentemente se sobrepõem aos aspectos pedagógicos. Essa sobreposição é evidente na maneira como o coordenador de planejamento é escolhido pelo diretor, garantindo que a maior parte do tempo seja dedicada ao repasse de informações do grupo gestor. Além disso, outra forma de exercer essa dominação é por meio das avaliações e do livro didático, os quais não são mais escolhas dos docentes, mas imposições da Seduc, como será analisado a seguir.

Essas práticas refletem-se também na dinâmica da instituição escolar, como evidenciado pela reunião semanal de formação geral. Durante esses encontros, que ocorrem

[48] Item 1.3 A educação em direitos humanos e a Sociologia págs. 33 a 36.
[49] O cargo não é fixo, pode sofrer alterações anualmente. É o diretor que escolhe o professor responsável pela coordenação de área levando em consideração a modulação. Modulação é o termo utilizado para designar a carga horária do docente, sendo que esta ocorre anualmente.
[50] Conforme registro em diário de campo no dia 04 de outubro de 2022.

regularmente às quartas-feiras, nos dois últimos horários, das 15h30min até às 17h, com o grupo gestor e todos os professores. Enquanto ocorre esta reunião, os alunos permanecem nas salas de aula realizando o protagonismo juvenil. O protagonismo juvenil constitui-se em uma disciplina criada pelos alunos - individual ou coletivamente - em que estes dão as aulas e elaboram as atividades.

Essa estrutura reforça a hierarquia estabelecida, onde os docentes são destinados a um papel passivo de receber diretrizes e informações, enquanto os alunos realizam as atividades educacionais. Assim, a sobreposição do controle disciplinar sobre os aspectos pedagógicos permeia não apenas as práticas diretas de ensino, mas também a própria organização e dinâmica da escola.

No processo de bimestralização, as habilidades referentes às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) acontecem para serem trabalhadas em todos os bimestres, isto porque refletem as formas de se comunicar e trabalhar da contemporaneidade. Portanto, é uma importante ferramenta metodológica a ser utilizada pelos docentes no processo de ensino aprendizagem, inclusive no tocante ao uso de metodologias ativas. É importante salientar que as habilidades EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703 e EM13LGG704 estão presentes nas quatro áreas do conhecimento e estão relacionadas ao uso crítico das tecnologias e recursos digitais.

Na bimestralização, alguns dos objetos de conhecimento se repetem ao longo dos três anos, alterando-se o objetivo de aprendizagem e as habilidades, por exemplo temos Indústria Cultural na 1ª série, no segundo bimestre[51] e; na 2ª série no terceiro bimestre[52]. Isto acontece com vários conteúdos. A bimestralização está dividida por área do conhecimento e série, na qual são divididos por bimestre as habilidades, os objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento do DC-GOEM (2020). Observamos os objetos de conhecimento que se aproximam da Sociologia nas três séries[53].

---

[51] "(GO-EMCHS303A) Apender o que é indústria cultural e culturas de massa, lendo textos geográficos e sociológicos para analisar como interferem no estilo de vida e no consumismo na nova ordem econômica global (capitalismo/neoliberalismo)." (p. 156)

[52] "(GO-EMCHS205D) Construir uma visão crítica da indústria cultural e dos meios de informação e comunicação de massa presentes no Mundo Contemporâneo, utilizando textos diversos como os de Theodor Adorno e Max Horkheimer para identificar os impactos dessa cultura nos hábitos de consumo, lazer e de concepção de sociedade." (p. 176)

[53] Listamos os objetos de conhecimento sem separá-los por séries e bimestres, pois o nosso objetivo é analisar os direitos humanos e como está distribuído. Os conteúdos que se repetem colocamos apenas uma vez.
Identidade Cultural; Métodos nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Imaginação Sociológica; Socialização; Conhecimento Científico x Senso Comum; Ciência no combate às falsas informações; Etnocentrismo; Relativismo; Racismo; Cultura material e imaterial; Estudos culturais; Diversidade cultural em Goiás; Indústria Cultural Consumismo; Cultura de Massa; Instituições Sociais; Cidadania e Direitos Humanos; Trabalho e emprego; Estratificação, estamentos e classes sociais; Solidariedade mecânica e Solidariedade orgânica; Ação

Ao analisar a bimestralização e a distribuição dos objetos de conhecimento, podemos perceber que além da BNCC (2018) estar norteada nos Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio – parte IV Ciências Humanas e suas Tecnologias "O estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio tem como objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política" (PCNEM, 2000, p.36) elencando os conceitos destas disciplinas de maneira alternada nas três séries do Ensino Médio. O conhecimento sociológico constrói uma visão crítica e reflexiva no aluno acerca da realidade social, no tocante a dois eixos: a relação entre indivíduo e sociedade e a dinâmica social. Na distribuição do currículo de Sociologia feita pela Seduc, busca-se seguir essa prerrogativa elencada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) ao problematizar os fenômenos sociais. Outro importante aspecto do conhecimento sociológico é o desenvolvimento do exercício da cidadania.

Nota-se que a bimestralização não trabalha apenas com a Sociologia, mas abarca a Antropologia e a Política dentre os objetos do conhecimento trabalhados ao longo das três Séries do Ensino Médio. O PCNEM (2000) traz orientações sobre o que e como ensinar em ciências sociais. Alguns conceitos são elencados como primordiais no processo de ensino-aprendizagem de Ciências Sociais, podemos citar[54]: relação social; socialização; estratificação social; luta de classes; desigualdades sociais; instituições sociais; fato social; cultura; etnocentrismo; relativismo; identidades sociais; papéis sociais; cidadania; ideologia; indústria cultural; alienação; relações de poder; Estado; sistema econômicos; formas de governo; relações público privado; democracia; movimentos sociais. É primordial ressaltarmos que nas Ciências Sociais a Sociologia, Antropologia e Política dialogam entre si, sendo possível encontrar conceitos que são trabalhados nos três segmentos. Podemos observar que estes conceitos fundamentais se encontram na bimestralização.

Outro documento que contribui para a análise dos objetos de conhecimento elencados na bimestralização é o PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos

---

Social (racional com relação a fins, racional com relação a valores, afetiva e tradicional); Mercadoria e preço; Valor de uso e Valor de troca; Concentração de renda e desigualdades sociais; Transformações do mundo do trabalho; Reforma Trabalhista; Desemprego Estrutural; Trabalho infantil; Diferenças salariais; Direitos Humanos e Sociedade; Democracia no Brasil Contemporâneo; Democracia e promoção da cidadania; Direitos civis, políticos e sociais; Violência Simbólica; Cidadania Desigualdades Sociais; Movimentos Sociais; Modo de Produção Capitalista; Estado Moderno; Origens do Sistema Capitalista; Mundo Contemporâneo; Relações Sociais no Brasil; Juventudes e Desigualdade Social; Capitalismo Desigualdades Sociais; Intolerância Religiosa; Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo; Globalização e seus processos múltiplos; Declaração Universal dos Direitos Humanos; Direitos Humanos e Movimentos Sociais.

[54] Foram citados os principais conceitos mencionados nos PCNEM parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002) que apresenta os conceitos estruturadores da disciplina de Sociologia[55] e uma sugestão de quatro eixos temáticos e os seus respectivos temas e subtemas[56]: Indivíduo e Sociedade; Cultura e Sociedade; Trabalho e Cidadania; Política e Sociedade. Por meio destes tem-se maior clareza das categorias elencadas na BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que são: "Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho" (BNCC, 2018, p. 562)

Outro documento importante para compreender o currículo de Sociologia são as Orientações Curriculares (OCNs, 2016). Nas OCNs (ibidem) encontramos dois papéis centrais da Sociologia que são: a desnaturalização e o estranhamento. A desnaturalização consiste em entender que os fenômenos sociais não são naturais - eles possuem uma historicidade a ser analisada, já o estranhamento é compreender que por mais corriqueiro que seja um fenômeno dentro do cotidiano social, ele precisa ser problematizado e entendido em suas causas externas. Cabe à Sociologia desnaturalizar e estranhar os fenômenos sociais, as vivências dos alunos, estabelecendo o recorte da realidade e adequando o discurso sociológico acadêmico ao Ensino Básico.

As OCNs (2006, p. 117) estabelecem pressupostos metodológicos para a Sociologia no Ensino Médio, construída sob três recortes: conceitos, temas e teorias. "A tendência é os professores, os livros e as propostas apresentarem esses recortes separadamente quando não optam por trabalhar somente com um deles". Tal atitude traz prejuízos ao processo de ensino-aprendizado, uma vez que conceitos, temas e teorias estão interligados. É necessário um recorte teórico para se trabalhar um conceito, e um tema para estabelecer sentidos às reflexões de modo que estas não fiquem "soltas" para o aluno. Por sua vez, um tema sem conceitos e teorias sociológicas que o fundamentem, fica no senso comum, e isto não se caracteriza uma análise sociológica. A bimestralização procura desenvolver os três recortes metodológicos nos objetos do conhecimento. É relevante compreender que a bimestralização perpassa por todos estes documentos que orientam o currículo de Sociologia ao longo do seu retorno ao Ensino Básico[57].

Os direitos humanos ocupam um espaço significativo no currículo. Na bimestralização está presente na 1ª e 3ª série do Ensino Médio. Na 1ª série ele aparece em três momentos: no

[55] Os conceitos estruturadores da Sociologia apresentados nas págs. 88 e 89 são os mesmos analisados no PCNEM (2000) e citados no parágrafo anterior.

[56] Os quatros eixos temáticos, temas e seus respectivos subtemas encontram-se no PCN+ (2002) págs. 93 a 98. Estes estão elencados em tabelas com uma análise detalhada de cada um. Os livros didáticos de Sociologia desse período levaram em consideração tal documento.

[57] Em 2 de junho de 2008 é sancionada a Lei nº 11.648 que altera o artigo 26 da - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 está inclui as disciplinas de Filosofia e Sociologia como obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio, está encontra-se riscada, o que significa que foi alterado, aqui no caso pelas mudanças da BNCC.

segundo, terceiro e quarto bimestre. No segundo bimestre o objeto de conhecimento é *Cidadania e Direitos Humanos*, apresentando como habilidades e objetivos de aprendizagem:

> Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade. (GO-EM13CHS501) (p. 157)
> Compreender o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, estudando a Declaração Universal dos Direitos Humanos para associar às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania e a justiça social (GO-EMCHS501B) (p. 157)

Já no terceiro bimestre temos como objeto de conhecimento *os Direitos Humanos e Sociedade*, tendo como habilidades e objetivos de aprendizagem:

> Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. (GO-EM13CHS502) (p. 162)
> Estudar as situações cotidianas de desrespeito aos Direitos Humanos, utilizando dados oficiais, mapas da violência, jornais e fontes online para diferenciar os grupos vulneráveis no contexto mundial, brasileiro e goiano. (GO-EM13CHS502B) (p. 162)
> Conhecer os pressupostos filosóficos da dignidade da pessoa humana, presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, refletindo sobre textos, documentários e filmes acerca da temática, para evidenciar que alguns valores éticos como a liberdade, justiça e a solidariedade são universais e imprescindíveis na construção da sociedade democrática. (GO-EM13CHS502C) (p. 162)

No quarto bimestre temos dois objetos de conhecimentos que abordam dos direitos humanos, *Democracia e promoção da cidadania* e *Direitos civis, políticos e sociais* e suas respectivas habilidades e objetivos de aprendizagem:

> Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. (GO-EM13CHS602) (p. 164)
> Conhecer as suas origens sociais, culturais e políticas, relacionando-as com seu o Projeto de Vida para promover a defesa da cidadania, da democracia e dos Direitos Humanos na sociedade brasileira contemporânea. (GO-EM13CHS602C) (p. 164)
> Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira - com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes - e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus/suas cidadãos/ãs e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia. (GO-EM13CHS606) (p. 165)
> Diferenciar direitos civis, políticos e sociais, utilizando a Declaração Universal dos Direitos Humanos e suas influências éticas em defesa da vida, diversidade, respeito e

> liberdade para agir de modo crítico frente ao desrespeito e violação dos mesmos. (GO-EM13CHS606A) (p. 165)

Podemos perceber que no estudo de direitos humanos na 1ª série, um dos recursos metodológicos fundamentais é a DUDH. Em todos os bimestres que apresentam os direitos humanos como objeto de conhecimento, ao menos um dos objetivos de aprendizagem está relacionado à DUDH. A análise da DUDH vai desde a compreensão do documento à aplicação em suas vivências, a diferenciação dos direitos e análise crítica da violação de direitos. Estes itens não estão necessariamente em ordem crescente, uma vez que, conhecer os pressupostos filosóficos da DUDH está no terceiro bimestre, enquanto compreender o papel das instituições frente aos sujeitos em seus direitos e deveres de cidadão estão no segundo bimestre. A diferenciação, a análise crítica e a aplicação ficam para o quarto bimestre. A diferenciação dos direitos civis, políticos e sociais por meio dos trinta artigos da DUDH está junto com a análise crítica da violação de direitos. Já a aplicação está associada ao projeto de vida, no qual os alunos vão desenvolvê-lo pensando nos princípios democráticos e dos direitos humanos.

Na 2ª série não existem objetos de conhecimento referentes aos direitos humanos. Na 3ª série os direitos humanos aparecem no terceiro e quarto bimestre, com dois objetos de conhecimento *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e *Movimentos Sociais* e sua respectiva habilidade e objetivos de aprendizagem.

> Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada pessoa. (GO-EM13CHS605) (p. 190)
> Entender as origens da Declaração Universal dos Direitos Humanos, recorrendo a textos dos filósofos iluministas que fundamentam as noções de justiça, igualdade e fraternidade para compreender sua importância no Mundo Contemporâneo. (GO-EM13CHS605A) (p. 190)
> Analisar os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, identificando os progressos e entraves à concretização desses direitos para refletir sobre as desigualdades sociais no Mundo Contemporâneo. (GO-EM13CHS605B) (p. 190)

Os dois objetos de conhecimento do quarto bimestre são os mesmos do terceiro *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e *Movimentos Sociais*, alterando a habilidade e os objetivos de aprendizagem.

> Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de

> vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada pessoa. (GO-EM13CHS605) (p. 192)
> Promover ações concretas dentro da escola, utilizando o contexto de desigualdade social e violações dos Direitos Humanos na sua comunidade local para construir espaços de vivência e respeito a identidade de cada grupo e de cada indivíduo. (GO-EM13CHS605C) (p. 192)
> Avaliar como o conjunto de valores dos Direitos Humanos (direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre outros) se manifestam concretamente para o indivíduo, através do estudo do cotidiano, de documentários sobre violação de direitos fundamentais em guerras e da filosofia humanista sobre os valores éticos universais para perceber que a defesa de tais direitos faz parte indispensável de uma sociedade justa e inclusiva. (GO-EM13CHS605D) (p. 192).

A ferramenta metodológica de estudo da 3ª série para os direitos humanos também é a DUDH, assim como ocorre na 1ª série. Porém, algumas diferenças são notadas: a habilidade requerida para a 3ª série é a mesma nos dois bimestres e os objetivos de aprendizagem relacionam-se à história dos direitos humanos e os pressupostos filosóficos do jusnaturalismo que fundamentam a declaração. É importante ressaltar que este objetivo está relacionado ao GO-EM13CHS502C visto na 1ª série no terceiro bimestre o mesmo ocorre com a violação dos direitos humanos que foi problematizada no quarto bimestre da mesma série. Por meios dos objetivos de aprendizagem, pode-se perceber que a ideia é de que o conteúdo seja abordado de maneira prática ao refletir em ações concretas da vivência do educando.

A Superintendência dos Centros de Ensino em Período Integral (SUCEPI) tem a exigência de que as disciplinas possuam o seu respectivo plano de curso. Tal medida não acontece com os colégios regulares. O Plano de Curso de Sociologia está pautado nos estudos das Ciências Sociais e nos temas transversais dos novos parâmetros curriculares (PCNs). Estes expressam valores fundantes da democracia e cidadania, aspectos relevantes dentro da LDB (1996). O conteúdo problematizado é bimestralizado por séries, este vem dividido em tema, conteúdos e temática transversal contemplada. As temáticas transversais abordadas ao longo das três séries do Ensino Médio são: Ética; Pluralidade Cultural; Orientação Sexual; Trabalho e Consumo; Meio Ambiente; Diversidade Cultural. Apesar dos direitos humanos não estarem presentes dentro das temáticas abordadas transversalmente, nem mesmo elencado dentre os conteúdos, é possível perceber a sua relevância nas expectativas de aprendizagem.

> * Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.
> * Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas. Investigação e compreensão.
> * Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com vários grupos sociais.

> * Compreender e valorizar diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.
> * Contextualização sociocultural.
> * Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil e qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.
> * Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos (PCNEM, 2002, p 439).

Ainda que o termo direito humano não seja citado em nenhuma das sete expectativas de aprendizagem, ele pode ser amplamente abordado ao construir uma identidade social e política pautada nos princípios democráticos em meio a um cidadão consciente de sua participação em um Estado de direito com direitos e deveres.

Apesar dos professores avaliarem as obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e fazerem a escolha das obras que gostariam de adotar em 2022, a Seduc informou no início do mesmo ano que este seria único para toda a rede de ensino. Para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a coleção adotada foi a *Diálogos* da editora Moderna. A coleção está dividida em seis volumes, sendo dois para cada série. Cada volume contém quatro unidades, com quatro capítulos cada, ou seja, totalizando dezesseis capítulos por obra.

O indicativo dos volumes a serem trabalhados em cada série já está predeterminado no material disponibilizado pela editora. O primeiro – Ser humano, cultura e sociedade – e o segundo volume – Trabalho, tecnologia e natureza – são trabalhados na 1ª Série, já o terceiro – Relações de poder: território, Estado e Nação – e quinto volume – América: povos, territórios e dominação colonial – na 2ª Série, por fim, na 3ª Série os volumes quatro – Lutas sociais e reflexões sobre a existência – e seis – Dilemas das Repúblicas latino-americanas. O material do professor está dividido em três partes: I) apresentação geral da obra; II) O livro na sala de aula; III) Respostas e comentários das atividades do Livro do Estudante. Na parte intitulada *O livro na sala de aula*, tem-se a proposta da unidade, os objetivos do capítulo, uma sugestão de encaminhamento didático e leituras complementares. Tal parte é importantíssima, pois fornece um parâmetro de como o material foi pensado, quais os conhecimentos prioritários de cada capítulo, se é Geografia, História, Sociologia ou Filosofia. Alguns capítulos são trabalhados por duas a três disciplinas, a exemplo do capítulo12 do primeiro volume: A expansão imperialista no século XIX: etnocentrismo e darwinismo social. É recomendado que das páginas 115 a 118, a industrialização e a Conferência de Berlim e a partilha da África sejam abordados pela História já as páginas 119 a 122 que é a legitimação ideológica do imperialismo (etnocentrismo:

darwinismo social e racismo científico) pela Sociologia. Um dos objetivos é que ao final do assunto trabalhado, os alunos possam identificar o arcabouço teórico de cada disciplina e como elas dialogam entre si com seus respectivos olhares.

Ainda que a proposta da BNCC seja por área do conhecimento, tal ação é difícil para docentes e alunos. Por mais que os professores pensem e organizem o planejamento por área, nem sempre os objetos do conhecimento estão em consonância na sequência didática, uma vez que cada turma tem a sua realidade educacional. O objeto do conhecimento citado anteriormente, o Neocolonialismo, traz consigo alguns pressupostos teóricos. É fundante que as justificativas para o imperialismo do séc. XIX – assunto a ser trabalhado pela Sociologia - sejam abordados em concordância, com a industrialização e a Conferência de Berlim – objeto da História, ou seja, para que o alunado tenha a correta compreensão dos assuntos, estes precisam vir juntos.

Dentre a legitimação ideológica do imperialismo, tem-se o conceito do etnocentrismo, porém este requer a análise do conceito de cultura dentre as suas correntes antropológicas. Ao contrapor o etnocentrismo com o relativismo cultural o livro didático apresenta Franz Boas, antropólogo que faz parte das correntes antropológicas. Entretanto, tais correntes não são abordadas no referido capítulo. Vamos nos debruçar, mais adiante, na parte do material do livro didático que apresenta os Direitos Humanos.

Os direitos humanos emergem na coleção *Diálogos* em alguns momentos: No volume 1, a ser utilizado pela 1ª série aparece no capítulo 7 “As origens da Filosofia Ocidental”, na sessão de olho para o presente (p. 73) “Direitos humanos problemas do nosso tempo”, traz o artigo 14 da DUDH e como atividade requer que os alunos produzam um texto expondo a sua opinião quanto aos refugiados levando em conta a DUDH. No material para os professores há uma sugestão de atividade com um texto intitulado “A concretização dos ideais humanos” e duas questões reflexivas sobre os direitos humanos. Apesar destes dois momentos, o capítulo não aborda o conteúdo de maneira conceitual ou teórica, considerando que está dedicado à importância da Filosofia e às ideias de Sócrates, Platão e Aristóteles acerca do ser humano. Não há uma construção histórica da DUDH nem mesmo dos jusnaturalistas, este não é objeto de estudo do capítulo.

Outro momento em que podemos encontrar os direitos humanos é no volume 2, também designado a 1ª série no capítulo 6 “O iluminismo: razão e empirismo”. Este começa

com um grafite produzido pelo grupo OPNI[58], QNH[59] e Bone[60] em 2015, intitulado “Paz, justiça e liberdade”. Logo abaixo temos o subtítulo Direitos Humanos com o 1º e 2º artigos da DUDH e apenas dois parágrafos introdutórios do capítulo, um contextualizando historicamente de maneira muito sucinta e breve e outro falando que a Declaração e Constituição Brasileira contém os ideais iluministas. Apesar do capítulo tratar do jusnaturalista John Locke, ao falar sobre igualdade e direitos e trazer a Declaração de Direitos da Inglaterra e Rousseau como outro filósofo crítico da época, os direitos humanos ou a DUDH nem são citados novamente. O livro não estabelece relação entre os teóricos basilares dos direitos humanos e a DUDH apresentada no início. O termo sequer é citado e não se estabelece relação. Não existe nenhum exercício no material do aluno ou do professor.

De acordo com a bimestralização, é na 1ª série que mais aparecem os direitos humanos dentre os objetivos de aprendizagem e habilidades. Porém, de acordo com o material didático apresentado, apenas em dois capítulos o assunto está presente, de maneira superficial, sem aprofundar nos conceitos ou mesmo teoria, dentro dos assuntos a serem estudados pelos docentes de Filosofia e História. A reflexão feita nos boxes é relevante, porém, como já apresentado pelos OCNs (2006), temas, conceitos e teoria são abordados juntos nas Ciências Sociais de modo que não fique uma discussão do senso comum, sem o aprofundamento necessário.

Na bimestralização da 2ª série, dentre os objetos de conhecimento elencados, não temos os direitos humanos. Os direitos humanos são referendados em três momentos no volume 3. No capítulo 7 “Fronteiras e territórios no mundo contemporâneo”, como uma das atribuições dos Estados Nacionais a defesa dos direitos humanos e no capítulo 10 “O nazifascismo na Europa” a DUDH é citada, pois reconhece os valores da democracia. Além deste momento ele aparece em um exercício que questiona por que os programas de eugenia ferem os direitos humanos. Outro momento em que apenas é citado, mas não é desenvolvido o assunto é no capítulo 14 “O Estado de bem-estar social ao Estado neoliberal”. O único momento em que os direitos humanos se encontram em um exercício é no capítulo 16 “Os Estados Nacionais

[58] OPNI é um coletivo de grafiteiros sediado em São Mateus, na zona leste da cidade de São Paulo. Atualmente, a sigla representa um grito de resistência da periferia. No entanto, quando o grupo foi fundado em 1997, ela designava "Objetos Pixadores Não Identificados", embora tenha adquirido outros significados ao longo do tempo, como “Os Policiais Nos Incomodam” e “Os Prezados Nada Importantes”.
https://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/agente/2179/ Acesso em 15 de setembro de 2023.

[59] A legenda da imagem "Paz, justiça e liberdade, grafite produzido pelo grupo OPNI, QNH e Bone, 2015. Liberdade e paz são direitos universais almejados por todos" menciona o grupo de grafite QNH. No entanto, não conseguimos encontrar informações sobre esse grupo em sites disponíveis na internet.

[60] O grupo "Bone" é mencionado como um contribuinte para a construção da pintura “Paz, justiça e liberdade”, no entanto, não conseguimos encontrar informações sobre esse grupo de grafite na internet.

contemporâneos e os seus desafios", ao tratar sobre crimes de violação dos direitos humanos em Ruanda, para o aluno se imaginar reconciliando as duas etnias sem apagar a memória do país sobre o conflito. No volume 5 não aparecem os direitos humanos em nenhum dos capítulos. De acordo com a bimestralização na 2ª Série, não temos os direitos humanos como objeto de conhecimento. De qualquer maneira a temática não é abordada de maneira densa no material, sendo apenas citada em alguns momentos.

Na 3ª série os direitos humanos apresentam-se em alguns momentos no volume 4: No capítulo 1 "Igualdade e justiça pra quê?" – este é para ser trabalhado pela Filosofia e Sociologia. O capítulo desenvolve prerrogativas da vida em sociedade e de uma sociedade justa, por meio dos jusnaturalistas e outros filósofos, como Aristóteles e Kant. No capítulo 4 "Relações desiguais na construção do espaço geográfico" ao dissertar o poder da moradia mediante análises do 4º artigo Constituição Brasileira e do 15º artigo da DUDH, referentes às obrigações do Estado e os direitos do cidadão. No capítulo 10 "Democracia, cidadania e direitos", os direitos humanos aparecem de maneira mais densa ao tratar da história dos direitos humanos e as três categorias de direitos segundo o sociólogo britânico Thomas Marshall, isto é, direitos civis, políticos e sociais. Ainda neste mesmo capítulo é sugerido ao docente uma atividade para trabalhar a DUDH: que os alunos escolham um artigo e criem uma maneira de transmitir a sua ideia central. No capítulo 12 "Movimentos sociais contemporâneos: igualdade, identidade e reconhecimento", a orientação dada é que o professor retome os conteúdos vistos no capítulo 9 acerca dos movimentos sociais e capítulo 10 sobre os direitos humanos. Vários exercícios do material relacionam as duas temáticas.

Ainda no volume 6, adotado na 3ª série, apenas o capítulo 14 "A filosofia da libertação e os direitos humanos na América Latina" trata como o título sugere os direitos humanos do ponto de vista dos povos da América Latina. Neste capítulo é questionada a universalização dos direitos humanos e a garantia destes aos povos dominados e excluídos. De acordo com a bimestralização a abordagem dos direitos na 3ª série está atrelada à DUDH e aos movimentos sociai. Podemos perceber que estes são abordados no material didático.

No material didático adotado pela Seduc, a terceira série contempla a proposta de objetivos de ensino da bimestralização que é a DUDH e os direitos humanos e os movimentos sociais. As orientações aos docentes indicam o retorno a capítulos anteriores dentro do material para estabelecer a devida associação dos assuntos.

Ainda que o material proposto trate dos direitos humanos nos seis volumes, este não traz uma análise mais densa do assunto, levando a uma análise superficial por parte do educando, pois aparece apenas em exercícios ao longo do capítulo. Uma vez que o material

didático adotado apresenta os direitos humanos de maneira segmentada, superficial e com poucos exercícios o produto educacional - *Afinal, o que são esses tais direitos humanos?* - apresenta-se como um material de apoio aos professores de Sociologia. Oferecendo suporte adicional para a abordagem dos direitos humanos em sala de aula. Este possibilita uma compreensão mais sólida e crítica por parte dos alunos sobre os direitos humanos e sua relevância na sociedade.

2.3 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são: a professora de Sociologia do colégio campo e os alunos da 2ª Série do Ensino Médio. A caracterização dos sujeitos fora feita por meio de entrevista semiestruturada à professora de Sociologia (Apêndice 6) e dois questionários aos alunos da 2ª Série A, B e D, um para analisarmos o perfil socioeconômico (Apêndice 7) e outro sobre a compreensão dos alunos acerca dos direitos humanos (Apêndice 8). Os questionários disponibilizados aos alunos contaram com perguntas abertas e fechadas a fim de traçar um perfil dos estudantes e lhes possibilitar expressar a sua opinião do estudo dos direitos humanos e do ambiente escolar.

Tais análises são relevantes, pois, de acordo com Romeu Gomes (2002), uma das propostas de interpretação de uma pesquisa qualitativa é o método hermenêutico dialético. "Nesse método a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão, tem como ponto de partida o interior da fala. E como ponto de chegada o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala" (p. 77) O método hermenêutico dialético consiste em interpretar os dados por meio de uma análise do contexto de quem produz o discurso, estabelecer um diálogo entre o contexto histórico e a fala proferida. Esta ocorre em dois níveis: o primeiro nível de interpretação é levar em consideração o quadro socioeconômico, a história e a política dos sujeitos pesquisados, pois por meio destes dados se estabelecem as categorias gerais. O segundo nível de interpretação é a análise dos fatos por meio de três passos: a ordenação dos dados, classificação dos dados e a análise final. Este nível é o início e ao mesmo tempo o final da análise dos dados. Portanto, a caracterização da escola campo e dos participantes da pesquisa é fundante para a análise das atividades realizadas pelos alunos no produto educacional *Afinal, o que são esses tais direitos humanos?*

Iniciaremos a análise dos participantes da pesquisa pela entrevista semiestruturada concedida pela professora de Sociologia[61]. A entrevista teve o intuito de analisar o perfil da professora de Sociologia, como ela trabalha com os direitos humanos e a sua compreensão do ambiente escolar.

A professora de Sociologia leciona a disciplina desde 2012, em colégios vinculados à Secretaria de Educação do Estado de Goiás, e na escola campo há três anos, iniciando em 2019.

> eu só comecei a trabalhar como professora depois que eu fiz o concurso. Aí eu trabalhei em escolas de tempo regular. Agora essa escola nesse modelo aqui, integral, é a primeira que eu tô trabalhando, né? antes, eu trabalhava: trabalhei em educação de jovens e adultos, trabalhei com ensino fundamental, mas, sempre em escola de período parcial. Aí em 2019, eu quis é vir pra essa escola aqui integral pra ver se seria melhor pra mim, né? Porque como a gente tem a carga horária pequena, às vezes, tem que ficar em várias escolas, tipo duas escolas ou até três, né? já teve época deu ter [de] ficar em três escolas para completar a carga horária. aí eu pensei que seria melhor ficar numa escola só, né? e aí fiquei aqui. (Informação verbal[62])

A escolha da professora pelo colégio campo se deu pela possibilidade de concentrar a sua jornada de trabalho em apenas uma escola. A docente possui formação acadêmica pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com graduação em Ciências Sociais, na modalidade licenciatura e bacharelado, uma especialização em políticas públicas, mestrado e doutorado em Sociologia. A linha de pesquisa escolhida pela docente foi "Práticas educacionais na sociedade contemporânea", esta foi a última turma de doutorado da UFG em Sociologia. A professora ressalta que o seu interesse sempre foi na educação, voltado à licenciatura.[63]

De acordo com dados do Censo Escolar de 2020, o percentual de docentes com graduação e pós-graduação na educação básica foi de 43,4%, representando um aumento em comparação aos 34,6% registrados em 2016. A Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que o percentual de professores com pós-graduação e formação continuada na sua área de atuação deve atingir 50% até 2024[64]. Quanto à adequação da formação do docente à disciplina que leciona, no ensino médio, Sociologia apresentou o pior resultado, com apenas 36,3% das turmas ministradas por professores com formação adequada. Por outro lado, as disciplinas de Biologia, Educação Física, Língua Portuguesa, Geografia e História registraram percentuais acima de 75%[65].

---

[61] Entrevista concedida pela professora de Sociologia no colégio campo no dia 09 de agosto de 2022 início às 10 horas com duração de 30 minutos.
[62] Informação fornecida pela professora de Sociologia no Colégio campo em 09 de agosto de 2022 em entrevista.
[63] Informação fornecida pela professora de Sociologia no Colégio campo em 09 de agosto de 2022 em entrevista.
[64] Lei nº 13.005, de 2014
[65] Informação retida do site https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-aumento-de-escolaridade-dos-docentes acesso em 21 de novembro de 2023

No que diz respeito à professora de Sociologia, que concluiu seu doutorado com uma linha de pesquisa centrada em "Práticas educacionais na sociedade contemporânea", sua escolha reflete a importância que ela atribui à educação. Esta docente representa uma minoria dentro da educação básica. Uma parcela da população perpetua o discurso de que a formação stricto sensu é destinada apenas ao ensino superior, sugerindo que, uma vez alcançada tal formação, o docente não precisa mais lecionar em escolas, como se houvesse uma escala de superioridade e inferioridade entre essas esferas de ensino. A defesa dos professores pesquisadores na educação básica é uma bandeira a ser erguida, e essa perspectiva implica em uma mudança na racionalidade técnica vigente.

Quanto à compreensão do ambiente escolar, a professora relatou que quando começou a dar aula pensava que todas as escolas eram iguais por serem regidas Secretaria de Educação de Goiás. Para ela, não havia diferença de uma para outra e, com o passar do tempo, foi observando que elas diferem por diversos motivos, citando dois: a localização, se esta é periférica ou central e na maneira que os alunos interagem entre si. A professora descreve a escola como sendo bastante heterogênea, com alunos de todas as classes sociais. A heterogeneidade é vista pela docente com ambiguidade, pois em alguns momentos existem conflitos por essa diversidade, mas, ao mesmo tempo, há muita tolerância, pois ela percebe que os alunos aprendem a conviver com a diferença. A heterogeneidade dos alunos é corroborada na caracterização dos alunos, mais adiante neste capítulo.[66]

Quanto à relação do ambiente escolar aos docentes, para ela, depende da gestão. Houve uma escola em que ela trabalhou na qual não havia muita liberdade para desempenhar as suas atividades acadêmicas.[67]

> às vezes, também a gente se sente meio sem liberdade, né? dependendo da gestão da escola, já teve escola que eu trabalhei que as pessoas, que eu não tinha muita liberdade, né? igual uma vez eu lembro que eu fiz um trabalho com os alunos sobre gênero e sexualidade. Então eles fizeram cartazes, faziam desenhos e muitos professores da escola acharam que não era adequado é, aqueles cartazes ficarem expostos na escola, né? Aí depois eu tive que tirar. Aí, assim então, às vezes, a gente não tem muita liberdade em determinada escola. (Informação verbal[68])

Ela ainda relata que o ambiente escolar é um espaço de muita pressão por todos os sujeitos e que em alguns momentos demora muito tempo para executar o planejamento das aulas. Ela se programa, mas "os alunos né, querem às vezes é determinar como é que vai ser a

[66] Informação fornecida pela professora de Sociologia no Colégio campo em 09 de agosto de 2022 em entrevista.
[67] Informação fornecida pela professora de Sociologia no Colégio campo em 09 de agosto de 2022 em entrevista.
[68] Informação fornecida pela professora de Sociologia no Colégio campo em 09 de agosto de 2022 em entrevista.

aula". A depender da receptividade dos alunos é preciso mudar a aula. A professora relatou ainda que em alguns momentos sentiu-se constrangida em sala de aula ao tratar determinadas temáticas devido à polarização política. O discurso proferido foi interpelado de maneira equivocada pelo aluno que teve fala inapropriada para com a docente e que, por esse motivo, foi defendida por outros alunos acerca da sua fala[69].

De acordo com Foucault (1999, p. 99), o discurso passa por procedimentos de interdição e exclusão: "Sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa" São três tipos de interdição do discurso: o tabu do objeto, o ritual da circunstância e o direito privilegiado ou exclusivo de quem fala. Nesse contexto de análise proferida pelo autor e o discurso proferido pela professora acerca do ambiente escolar percebe-se que, em alguns momentos, o direto de fala da docente é cerceado por não ser um discurso que, na visão dos alunos ou até mesmo dos docentes, não condiz com um assunto a ser trabalhado na escola (tabu do objeto); não utiliza-se a linguagem adequada, no ponto de vista dos sujeitos a exemplo dos cartazes expostos na escola que tiveram de ser tirados (ritual da circunstância); e a professora não é considerada pelos sujeitos como sendo autorizada a falar sobre o assunto (direito privilegiado ou exclusivo de quem fala). Tais ações são percebidas pela docente, por parte dos colegas de trabalho e dos alunos[70].

Ao ser interrogada se a escola é um ambiente de proteção de direitos, a docente afirmou que este é um dos objetivos que a instituição busca a cada momento, mas que em algumas circunstâncias ocorre a violação dos seus direitos dentro do ambiente escolar. A exemplo de um aluno que teve a sua correntinha de ouro furtada na escola, mesmo sendo feito um trabalho de boa convivência para manter a proteção social. Outro exemplo de violação de direitos é a evasão escolar.

> Tipo um aluno que para de estudar igual aqui na escola integral. Tem aluno que fala pra gente que tá trabalhando à noite. Aí, de repente, 'cê vê que no outro semestre o aluno sumiu, né? Então ele, então a escola não 'tava atendendo né as necessidades, não 'tava fazendo essa proteção social, né? [...] Mesmo a gente fazendo aqui um trabalho o tempo inteiro pra tentar manter, né, uma boa convivência pra manter assim essa proteção social, acontece, né, violações dos direitos deles aqui, né, às vezes. também a gente, às vezes acontece, fora da escola e a gente não tem totalmente assim como intervir, né? Às vezes, não tem como intervir, mas, assim que a gente tem esse objetivo, mas não é plenamente cumprido ainda. (Informação verbal[71])

[69] Informação fornecida pela professora de Sociologia no Colégio campo em 20 de setembro de 2022 após a realização do produto educacional nas aulas.
[70] Informação fornecida pela professora de Sociologia no Colégio campo em 20 de setembro de 2022 após a realização do produto educacional nas aulas.
[71] Informação fornecida pela professora de Sociologia no Colégio campo em 09 de agosto de 2022 em entrevista.

Conforme indica Eyng (2013, p. 250), existe relação entre o conhecimento dos direitos e a ocorrência de violência na escola “o desconhecimento, a invisibilidade ou negação geram a inação, o que poderá agravar a violação de direitos no espaço escolar”. Portanto, a compreensão dos direitos humanos e o reconhecimento dos direitos sociais interferem no ambiente escolar e nas relações de violência.

A pesquisa aplicada ao colégio campo foi uma pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1986), trata-se de um tipo de pesquisa social que está intimamente relacionada a um problema coletivo e sua solução. Consequentemente, caracteriza-se pela interferência no ambiente educacional. Isso requer a aplicação do produto educacional, que visa permitir que os alunos reformulem seus conceitos de direitos humanos, estabelecendo uma proximidade com a vida cotidiana e compreendendo seus direitos, sejam eles violados ou não. Tais assuntos são desenvolvidos ao longo das seis atividades propostas no Projeto de Ensino.

A professora trabalha o conceito de direitos humanos em suas aulas de Sociologia e dentre os assuntos abordados são: a Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ao discorrer sobre os direitos que os cidadãos possuem como saúde, educação e lazer, os alunos passam a ter uma visão crítica e reflexiva de que nem todos têm acesso a tais direitos, que estes estão no papel, mas não constituem uma realidade para muitos indivíduos[72].

Ao ser questionada sobre as dificuldades ao abordar a temática dos direitos humanos em sala de aula, a docente apresentou a visão do senso comum que os alunos possuem acerca da temática.

> Bom, é, as dificuldades às vezes têm assim, eles já têm ideias do senso comum, né? e atrapalha um pouco, né, por exemplo, o aluno pensar. Uma menina falou assim oh: eu falei, você sabia que uma pessoa em situação de rua ela não tá tendo, né, os direitos sociais atendidos, porque na Constituição fala que todo brasileiro tem direito a, é habitação, né: aí acontece do aluno falar, aí a menina no primeiro ano, aí ela falou, mas minha vó falou que essas pessoas que ficam na rua, eles são preguiçosos né? Aí, às vezes, tem esse tipo de comentário, né? (Informação verbal[73])

Vera Maria Candau (2008) apresenta a desconstrução da visão do senso comum dos direitos humanos como sendo o primeiro dos sete desafios da educação em direitos humanos. Tal premissa é o objetivo da pesquisa e as atividades do Projeto de Ensino visam relacionar os direitos humanos à dignidade humana e não a ‘proteger bandidos’ como apresentado por

[72] Informação fornecida pela professora de Sociologia no Colégio campo em 09 de agosto de 2022 em entrevista.
[73] Informação fornecida pela professora de Sociologia no Colégio campo em 09 de agosto de 2022 em entrevista.

discursos difundidos pelo senso comum. A docente afirmou que comentários como o realizado pela aluna da 1ª Série do Ensino Médio têm sido menores se comparados com o início de sua carreira docente há alguns anos. De acordo com a análise feita pela professora, tal ação se dá devido a temática ser trabalhada por outras disciplinas, a exemplo de Português[74].

Ao ser questionada sobre a maneira com que aborda os direitos humanos, se é indireta ou mais densa, a professora respondeu que depende da série em que o conteúdo está sendo trabalhado. Na 1ª Série o conteúdo é abordado de maneira introdutória e na 3ª Série é abordado de maneira mais densa, apresentando a história dos direitos humanos, os teóricos e a geração dos direitos. Tais assuntos são importantes, pois é necessário aos alunos compreender que os direitos humanos têm uma trajetória[75].

> Eles não sabem que os direitos humanos têm a trajetória desde o século XVIII. Eles pensam que era tipo assim uma ideia que foi criada agora na sociedade atual. Aí quando eles, eles entendem que tem uma trajetória, né. Aí eles percebem a dimensão, né, que eu falo: "ah, a declaração dos direitos do homem e do cidadão, mas, quem era o cidadão?" A nacionalidade que era o cidadão francês, né? nacionalidade tinha gênero, que era o homem, né? Aí eu falo da Olympe de Gouges, que criou a declaração dos direitos da mulher e da cidadã, que aí vem também o movimento feminista também e a criança não tava incluída, né? Aí eles vão percebendo que tem uma dimensão maior, né? porque muitos pensam assim: "ah, isso é uma ideia que inventaram hoje em dia aí, uma é, atualmente." Não tem nada a ver e depois eles vão perceber, né, que tá relacionado com a própria história da sociedade humana, né, que foi desenvolvendo, né, e tudo até chegar aos dias de hoje. (Informação verbal[76])

A abordagem utilizada pela docente está presente na bimestralização dos conteúdos pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás no DC-GOEM (2020) e no Projeto de Ensino, produto educacional desta dissertação.

A caracterização dos alunos foi feita por meio de dois questionários, sendo um socioeconômico para interpretar o perfil dos estudantes participantes da pesquisa, entender a realidade dos educandos; e outro para compreender como estes compreendem os direitos humanos, a maneira com que o assunto foi abordado nas mais diversas disciplinas.

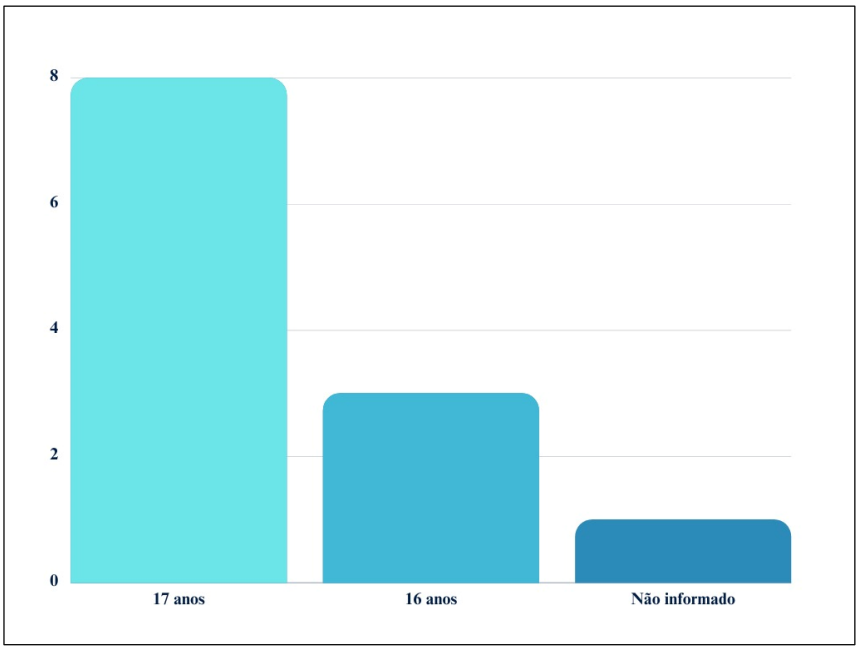
Os dados apresentados são de 12 participantes da pesquisa que entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – pais/responsáveis (TCLE, apêndice 5) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – estudantes (TALE, apêndice 6). Uma das hipóteses que justifica o quantitativo de alunos que participaram da pesquisa se dá pelas exigências de que os informantes preencham os termos solicitados pelo CEP-UFG. Estes são necessários por

[74] Informação fornecida pela professora de Sociologia no Colégio campo em 09 de agosto de 2022 em entrevista.
[75] Informação fornecida pela professora de Sociologia no Colégio campo em 09 de agosto de 2022 em entrevista.
[76] Informação fornecida pela professora de Sociologia no Colégio campo em 9 de agosto de 2022 em entrevista.

resguardar tanto os informantes como a pesquisadora. É relevante ressaltar que todos os participantes fizeram parte da pesquisa voluntariamente e foram informados da não obrigatoriedade de sua participação e que em nenhum momento seriam penalizados por não participar de qualquer fase da pesquisa.

O questionário socioeconômico inicia-se com os dados dos estudantes participantes da pesquisa por idade, conforme consta no gráfico 1:

Gráfico 1 – Classificação por idade dos alunos da escola campo participantes da pesquisa (2022)

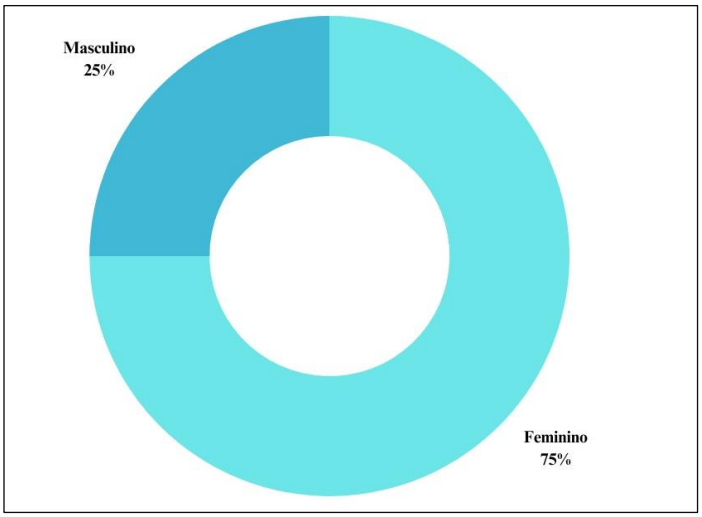


Fonte: Dados da pesquisa

Conforme ilustrado no gráfico 1 a faixa etária dos informantes está entre 16 e 17 anos, sendo oito correspondendo a 17 anos, correspondendo a 66, 7% e três 16 anos o que equivale a 25%, e um não respondeu 8,3%. A idade dos informantes é praticamente a mesma. Tal informação teve um caráter exclusivamente informativo acerca dos participantes.

Outra informação na descrição dos objetos pesquisados diz respeito ao gênero dos alunos participantes da pesquisa. O gráfico 2 apresenta a informação dos 12 alunos, informantes por gênero.

Gráfico 2 - Gênero dos estudantes da escola campo participantes da pesquisa (2022)

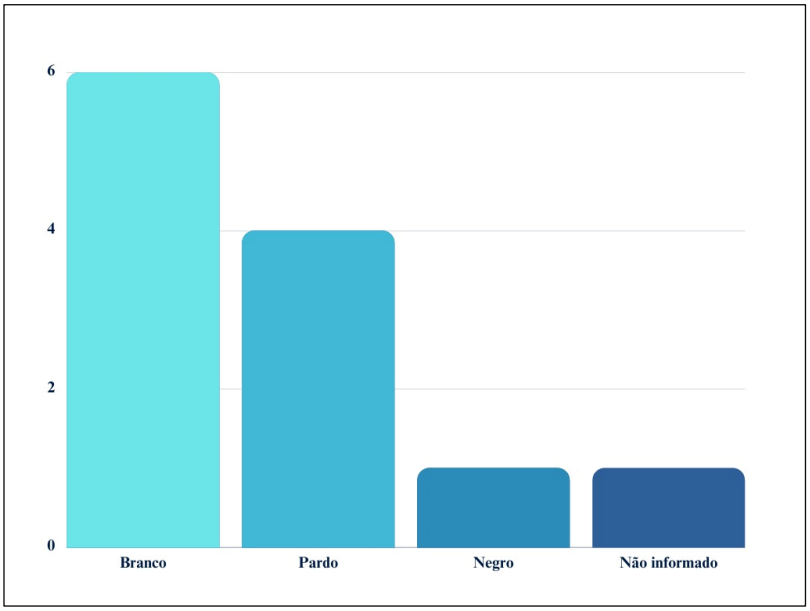


Fonte: Dados da pesquisa

Conforme o gráfico 2, 75% (nove meninas) e 25% (três meninos) participaram da pesquisa. Como esta questão provê apenas informações sobre os participantes, não analisamos especificamente se o gênero interfere na fala reproduzida.

A terceira pergunta do questionário socioeconômico é como os alunos se autodeclaram em relação à cor/raça. O gráfico 3 ilustra como os informantes relatam a sua cor/raça.

Gráfico 3 - Classificação por cor/raça dos estudantes da escola campo participantes da pesquisa (2022)

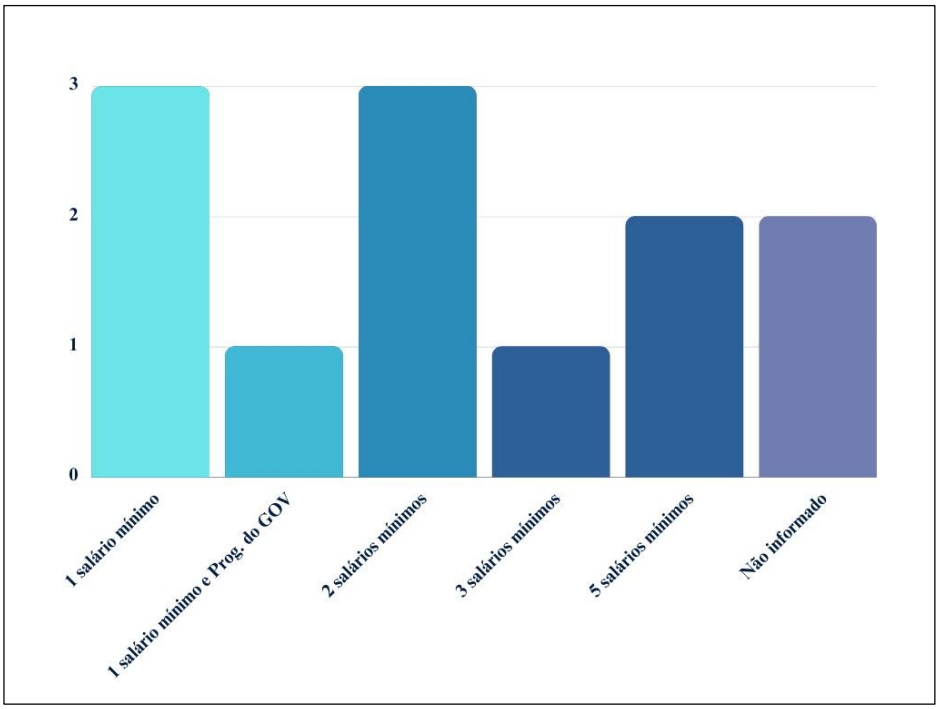


Fonte: Dados da pesquisa

Conforme o gráfico 3, seis participantes (50%) se declararam brancos; quatro (33,4%) se declararam pardos; um se declarou negro (8,3%) e um (8,3%) não respondeu. O percentual da população que respondeu a Pesquisa Nacional de Domicílios (PNAD Contínua, 2021) e se autodeclarou como pretos foi o menor se comparado a cor/raça branco ou pardos[77]. Porém, não é possível estabelecer correção entre as duas pesquisas nem mesmo cruzar dados com as demais perguntas do questionário socioeconômico.

A quarta pergunta do questionário refere-se à renda familiar dos estudantes. As alternativas propostas para resposta foram estabelecidas por meio do salário-mínimo, conforme consta no gráfico 4:

Gráfico 4 - Renda familiar dos estudantes da escola campo participantes da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

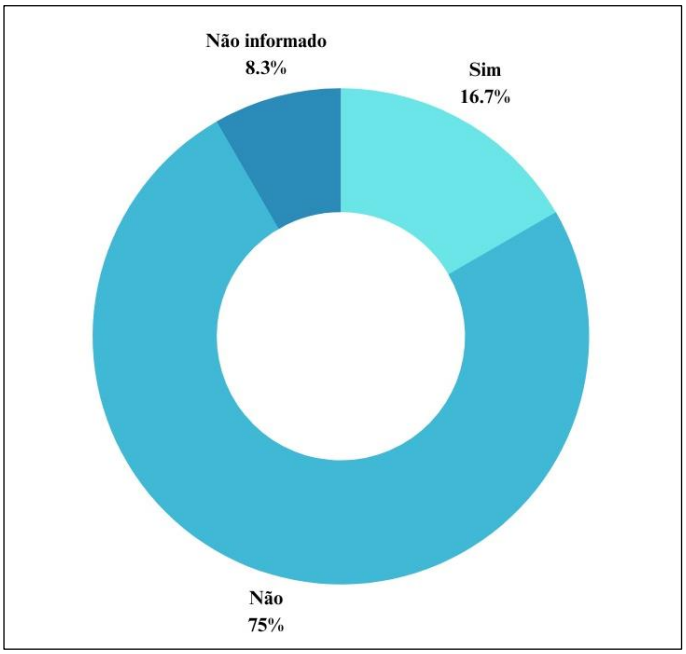
Em análise dos dados do gráfico 4 sobre a renda familiar nota-se que as respostas a essa pergunta foram bastante heterogêneas, ou seja, vivemos em um país estratificado com uma grande desigualdade social. Enquanto um percentual de 16,7% vive com mais de cinco salários-mínimos, 25% vivem apenas com um salário-mínimo. Não é possível estabelecer uma correlação com os dados do censo em 2010, tendo em vista que em treze anos o salário-mínimo

[77] Informação presente no site https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html Acesso 08 de maio de 2023

passou de 210 reais para 1.302. Contudo, alteraram-se outras variáveis como o custo de vida e a inflação. A pergunta foi feita com o intuito de estabelecer um perfil do estudante, não tendo o objetivo de estabelecer correlação entre as classes sociais e a compreensão acerca dos direitos humanos.

A quinta pergunta do questionário foi se os alunos exercem alguma atividade remunerada. O gráfico 5 ilustra percentualmente as respostas obtidas.

Gráfico 5 - Percentual de estudantes da escola campo participantes da pesquisa que exercem atividade remunerada (2022)



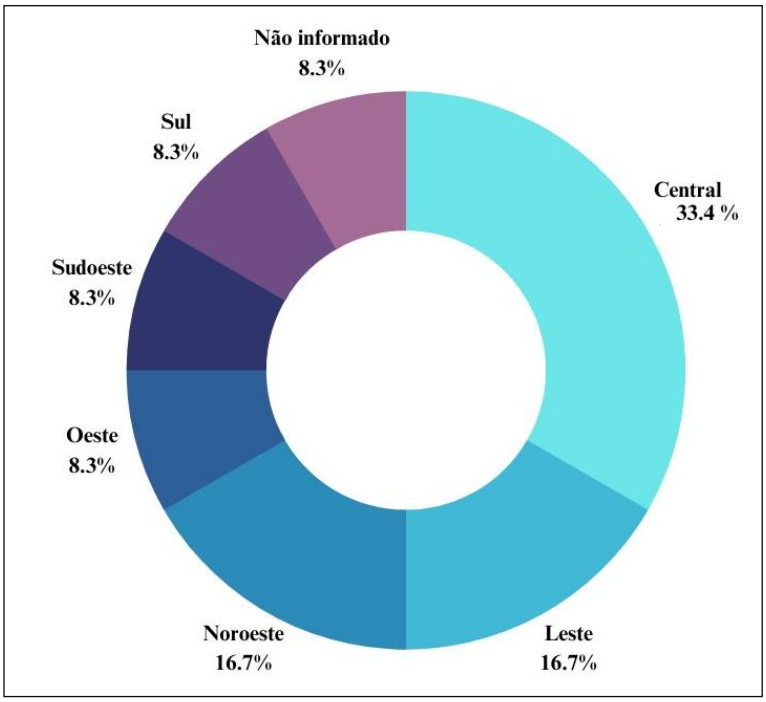
Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 5 mostra que um percentual de 16,7% dos estudantes participantes trabalha. Tal resposta por parte dos estudantes tem de ser considerada que estes estudam em um Cepi, em que entram às 7h30min e saem às 17h30min todos os dias. A docente relatou em conversa informal após a aplicação do produto educacional que, apesar da escola ser em período integral, alguns trabalham em empregos formais. Porém, logo depois, estes deixam de frequentar a escola. Segundo a docente, o trabalho é um dos motivos de evasão do colégio, uma vez que carga horária do ambiente escolar é bastante árdua[78]. As estudantes que relatam trabalhar, o fazem em vendas de velas aromáticas e bebidas variadas.

[78] Informação fornecida pela professora de Sociologia no Colégio campo em 28 de setembro de 2022 após a realização de atividades do produto educacional nas aulas.

A sexta pergunta foi sobre a região em que residem os estudantes participantes da pesquisa. A divisão das regiões foi estabelecida com base em uma tabela disponibilizada pela Secretaria Municipal de Administração da prefeitura de Goiânia, que dividiu a cidade em nove regiões e seus respectivos setores, sendo eles, região Central, região Sul, região Sudoeste, região Oeste, região Mendanha, região Noroeste, região Vale do Meia Ponte, região Norte, região Leste. O gráfico 6 ilustra a resposta dos estudantes.

Gráfico 6 - Distribuição de residência por regiões em Goiânia dos estudantes da escola campo participantes da pesquisa (2022)

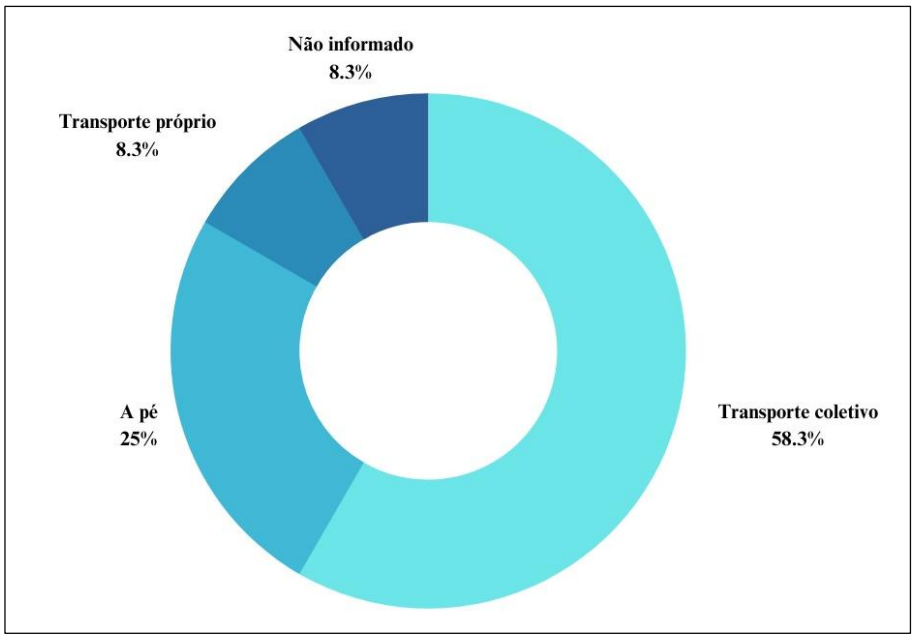


Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 6 mostra que 33,4% dos estudantes declararam morar na região central; 16,7% nas regiões leste; 16,7 na região noroeste; 8,3% na região oeste; 8,3% na região sudeste; e 8,3% na região sul. Apesar de aparecerem seis das nove regiões estabelecidas pela Secretaria Municipal de Administração da prefeitura de Goiânia não é possível estabelecer relação entre o local de residência e a classe social, uma vez que vários fatores influenciam nos critérios de escolha do colégio, além da distância da residência, como apresentado no gráfico 11.

A sétima pergunta do questionário socioeconômico foi sobre os meios de transporte que os alunos utilizam para irem à escola. Os dados da resposta dos estudantes estão ilustrados no gráfico 7.

Gráfico 7 - Percentuais do meio de transporte utilizado pelos estudantes da escola campo participantes da pesquisa (2022)

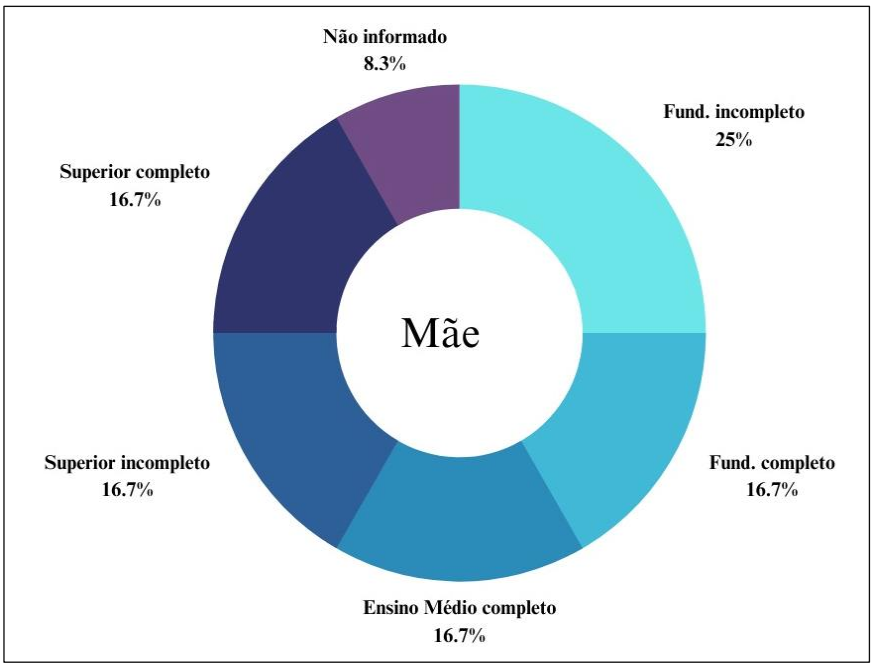


Fonte: Dados da pesquisa

Conforme o gráfico 7, 58, 4% usam o transporte coletivo; 25% vão a pé; e 8,3% utilizam transporte próprio. Tais variações são influenciadas pelos dados da questão seis (região de Goiânia em que mora) e questão quatro (renda mensal da família). Todavia, não é possível fazer uma relação diretamente proporcional e cruzar os dados. A exemplo, temos a participante que declarou morar na Região Oeste, vai a pé à escola e não declarou a sua renda; outro informou ter uma renda de mais de cinco salários-mínimos, morar na Região Central e ir de transporte escolar, ou seja, não é possível cruzar os dados região, transporte e renda.

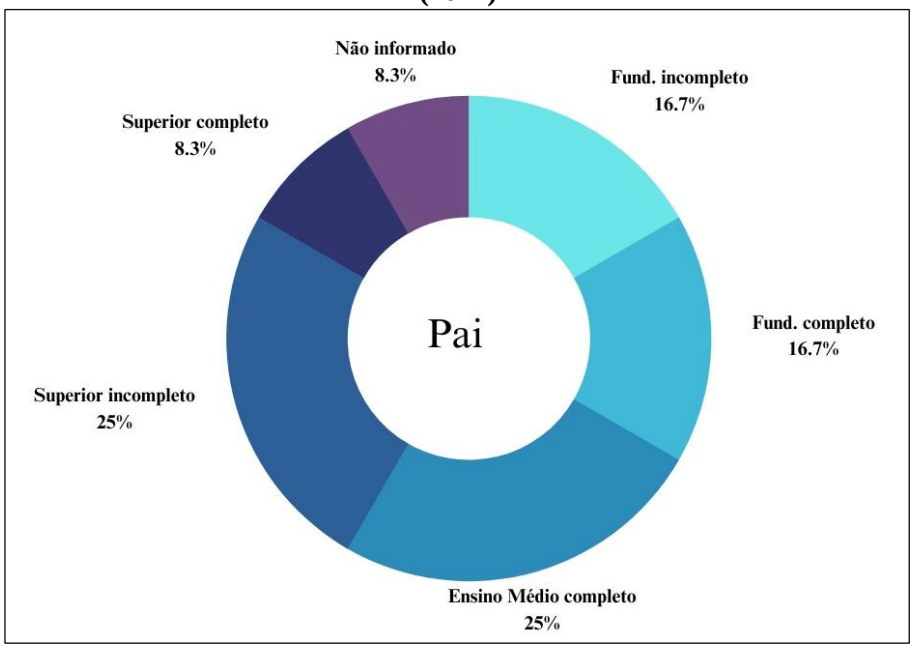
A oitava pergunta do questionário foi sobre o grau de escolaridade dos pais dos estudantes participantes da pesquisa. Para melhor elucidação dos dados, estes foram apresentados em dois gráficos. Os dados da resposta dos estudantes estão ilustrados no gráfico 8 (escolaridade das mães) e gráfico 9 (escolaridade dos pais).

Gráfico 8 - Escolaridade das mães dos estudantes da escola campo participantes da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 9 - Escolaridade dos pais dos estudantes da escola campo participantes da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com as informações dadas pelos alunos no gráfico 8 é possível inferir que dentre as mães dos pesquisados, 25% possuem ensino fundamental incompleto; 16,7% fundamental completo; 16,7% médio completo; 16,7% superior incompleto; e 16,7% superior completo; ou seja, as mães que não completaram o ensino básico correspondem a 41,7%.

Conforme ilustrado no gráfico 9, temos o seguinte grau de escolaridade dos pais: 16,7% possuem ensino fundamental incompleto; 16,7% fundamental completo; 25% médio completo; 25% superior incompleto; e 8,3% superior completo; ou seja, 33,7% dos pais não completaram o ensino básico.

Estabelecendo uma relação entre os dados dos gráficos 8 e 9 nota-se que os homens possuem menor escolaridade que as mulheres, tendo em vista que 33,7% das mães não concluíram o ensino básico, enquanto que para os pais esse número é maior: 41,7%. Tal fato segue os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua (PNAD) de 2018, na qual as mulheres de 25 anos ou mais de idade têm 9,5 anos de escolaridade enquanto os homens apresentam 9 anos[79]. De acordo com os dados divulgados pelo PNAD em 2020 vários motivos foram apresentados pelos homens para não terem frequentado a escola ou abandonado antes de concluírem o Ensino Médio. O principal deles foi o trabalhado, com 39,1%; seguido pelo desinteresse, com 33%. Outros motivos foram citados como não ter escola, turno desejado ou problemas de saúde[80]. Em todas as razões para o abandono escolar o percentual masculino foi superior ao feminino.

De acordo com Durkheim (2011, p. 50), educação é a transmissão de conhecimentos e informações das gerações mais velhas às mais novas e que esta é múltipla e singular. Múltipla, pois ocorre de acordo com as castas e as classes. A educação é conforme cada grupo social. A educação é ainda singular por carregar conhecimentos específicos de cada idade ou até mesmo de uma profissão, quanto ao que confere a sua função social. “Mesmo que a carreira de cada criança não fosse, em grande parte, predeterminada por uma cega hereditariedade, a diversidade moral das profissões não deixaria de exigir uma grande diversidade”. Portanto, a diversidade na educação, para o autor, não se dá apenas pela hereditariedade, mas também por outras questões sociais.

Pierre Bourdieu (2007) escreve sobre as estruturas sociais e seu sistema hierárquico que delimitam comportamentos dos indivíduos (hábitos) e mantêm a sociedade em seus espaços (campos) de distribuição de poder instituídas (capital). Os gostos e hábitos dos indivíduos são marcados por esses capitais e campos, ou seja, os responsáveis possuem uma visão dos direitos humanos que é transmitida aos filhos, esta pode ser reproduzida ou não no ambiente escolar.

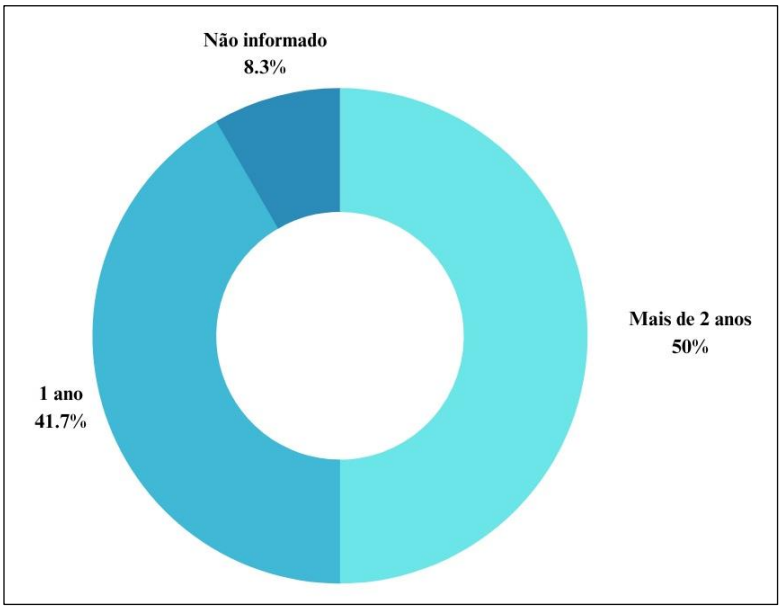
---

[79] Informação presente no site https://jeduca.org.br/noticia/onde-encontrar-dados-sobre-desigualdade-de-genero-na-educacao Acesso 26 de abril de 2023

[80] Informação presente no site https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/necessidade-de-trabalhar-e-principal-motivo-para-abandonar-escola Acesso 26 de abril de 2023

A nona pergunta é acerca do tempo que os alunos estudam no colégio. O gráfico 10 apresenta as respostas dos estudantes.

Gráfico 10 - Período frequentado na escola campo pelos estudantes participantes da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

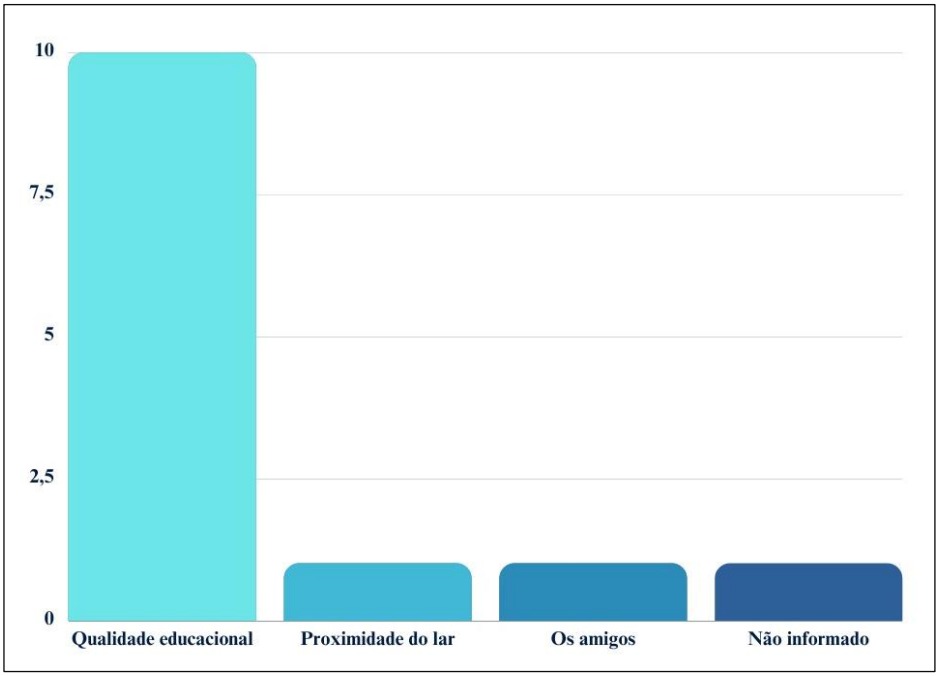
Com relação ao gráfico 10 temos os seguintes dados: 50% dos estudantes mostraram estudar há mais de dois anos na instituição, e 41,7% há um ano. Tal questionamento se faz necessário pois, no questionário sobre os direitos humanos, a pergunta número cinco é se os alunos já estudaram os direitos humanos. Portanto, saber se estes fizeram a primeira série do ensino médio no colégio campo contribui para entender se eles compreendem a temática.

Percebe-se que todos os alunos participantes que responderam à pergunta iniciaram o ensino médio no colégio. Esta informação é importante, pois a professora de Sociologia relatou em entrevista que a professora de Língua Portuguesa trabalhou com os direitos humanos[81]. Os alunos compreendem os direitos humanos quando são explanados de múltiplas maneiras pelos docentes nas mais diversas disciplinas, ou têm essa percepção apenas quando atrelado às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas? Tal informação é relevante para compreendermos a primeira, a quinta e sexta pergunta do questionário sobre os direitos humanos. Estas perguntas referem-se à compreensão dos direitos humanos e o seu estudo no ambiente escolar

A décima pergunta são as razões que levam os estudantes a estudarem no colégio campo pesquisado. O gráfico 11 ilustra os motivos.

[81] Informação fornecida pela professora de Sociologia no Colégio campo em 09 de agosto de 2022 em entrevista.

Gráfico 11 - Motivação dos alunos participantes da pesquisa para estudar na escola campo (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme gráfico 11, para dez alunos (83,3%) é a qualidade educacional, já para um aluno (8,3%) é a proximidade do lar; e para um aluno (8,3%) os amigos. Não é possível somar os percentuais pois, um estudante assinalou mais de uma resposta. Como anteriormente descrito nesse capítulo, na caracterização e análise do colégio campo, este realiza avaliações periódicas além de diversas atividades em parceria com outras instituições para desenvolver o aluno em sua integralidade e para diminuir a evasão escolar. Tais ações contribuem com a qualidade educacional, já que foi mencionada pelos estudantes como sendo aquilo que os motiva a estudar na escola.

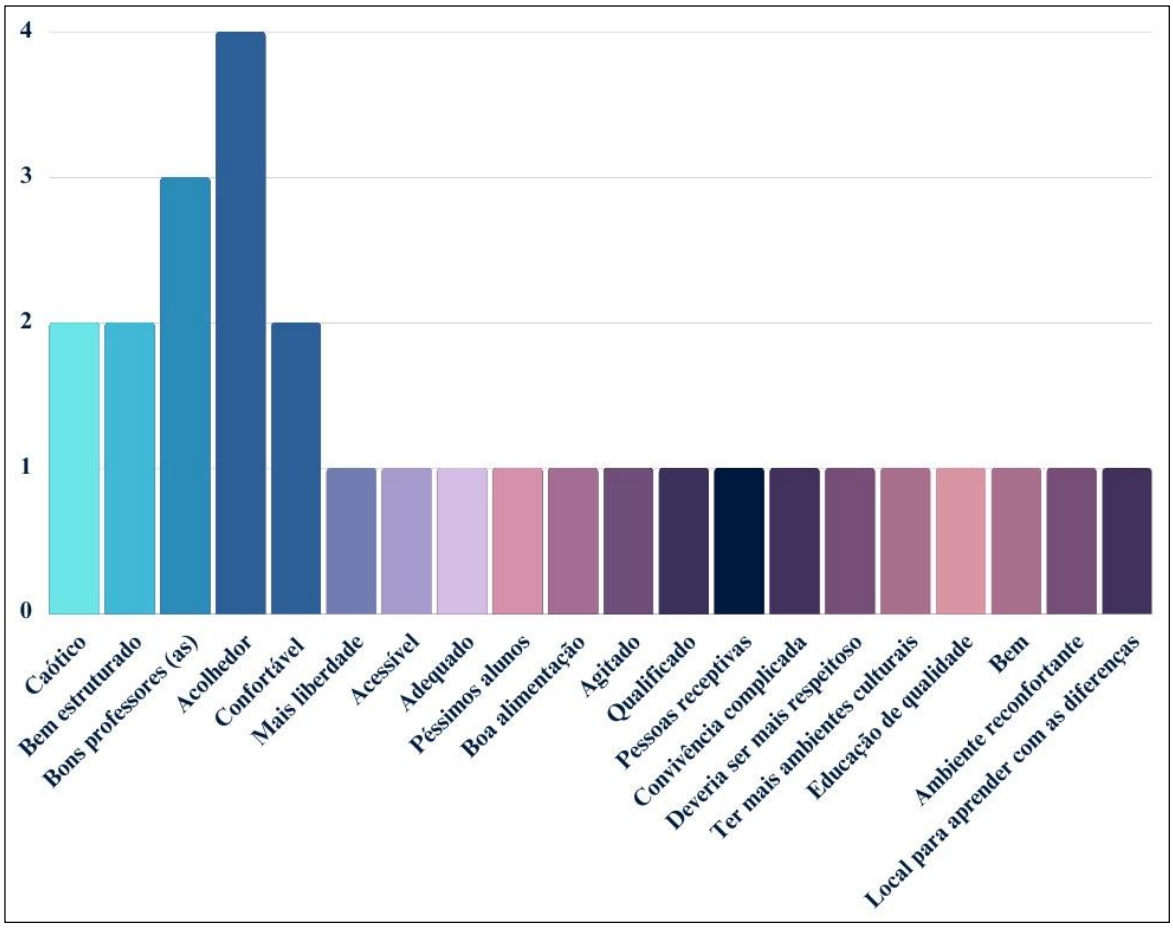
O relato dos discentes contrasta-se com a construção neoliberal da educação pública, que a retrata como defasada, ineficiente e com professores doutrinadores. Tal discurso é reproduzido por uma parcela da população brasileira. O fato de 83,3% dos estudantes estarem na escola campo devido à qualidade educacional dela assinala a importância e relevância da educação pública, sendo este aspecto endossado pela descrição dos alunos sobre o ambiente escolar.

A última pergunta do questionário socioeconômico (décima primeira) é como os alunos descrevem o ambiente escolar. Esta é discursiva, pois, solicita a descrição do ambiente. Para a análise de tal questionamento foi utilizado o método da sociologia compreensiva de Weber

(2003, p. 106) por meio do conceito de tipos ideias. São construídos arquétipos para estudar a sociedade. É um método importante para classificar os objetos de estudo, não para explorar todas as possibilidades teóricas, mas criar um instrumento teórico analítico da realidade social. “No que se refere à investigação, o conceito do tipo ideal propõe-se formar o juízo de atribuição. Não é uma “hipótese”, mas pretende apontar o caminho para a formação de hipóteses. Embora não constitua uma exposição da realidade, pretende conferir a ela meios expressivos unívocos” (WEBER, 2003, p. 106)

Dentre as respostas dos alunos, podemos perceber vinte descrições do ambiente escolar que classificamos em três categorias. Aqueles que realizaram uma descrição positiva, os que apresentaram uma descrição negativa e ainda que indicaram pontos a serem melhorados. O gráfico 12 apresenta as descrições dos estudantes do ambiente escolar.

Gráfico 12 - Descrição do ambiente escolar pelos alunos da escola campo participantes da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme o gráfico 12 a descrição que mais se destacou do ambiente escolar foi positiva, um espaço acolhedor para quatro estudantes, bons professores(as) para três alunos e

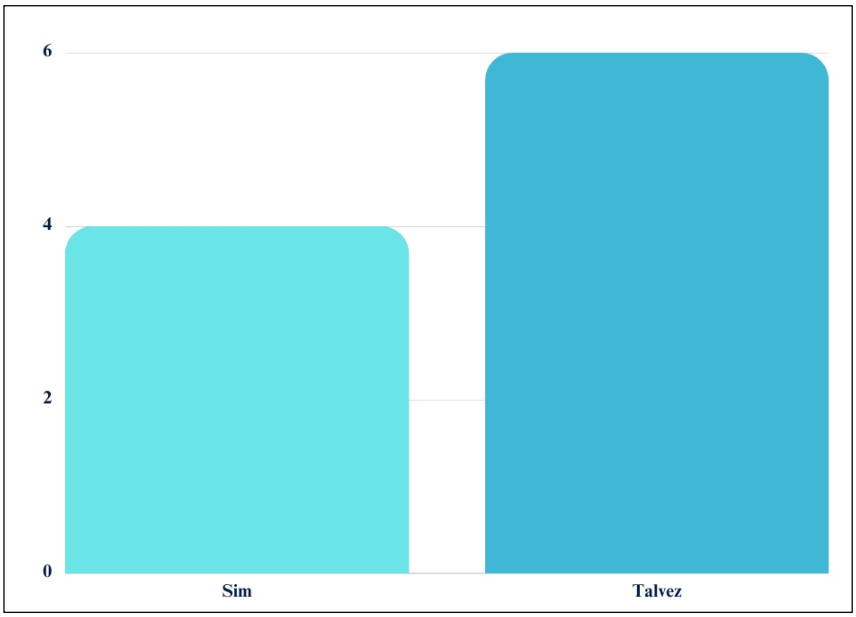
caótico, bem estruturado, acolhedor e confortável para dois discentes. Foram apresentados dois pontos a serem melhorados que são mais liberdade conforme uma pessoa; e ter mais ambientes culturais também apontado por um estudante.

Nota-se que na descrição de um mesmo participante podemos encontrar diversos relatos acerca do mesmo ambiente: “bem estruturado, meio caótico, confortável, com pessoas receptivas”; “agitado, acolhedor e qualificado”; “caótico, bons professores, péssimos alunos e boa alimentação”. Os alunos demostraram alto grau de percepção, evidenciando que é possível que um ambiente ser caótico e confortável, acolhedor e agitado simultaneamente, pois uma característica não exclui a outra. Essas visões vão além do maniqueísmo positivo/negativo, bom/ruim e revelam uma visão crítica e reflexiva dos alunos em relação ao ambiente escolar.

O conflito por meio das relações sociais dentro do ambiente escolar está presente na descrição dos estudantes. A ressignificação das relações sociais está presente na proposta de cultura de paz no ambiente escolar. “A cultura de paz pressupõe o combate às desigualdades e às exclusões sociais, assim como o respeito aos direitos de cidadania” (Abramovay, 2010, p. 51).

Além do questionário socioeconômico os estudantes responderam outro questionário antes de iniciarem o Projeto de Ensino. Este refere-se às percepções dos direitos humanos e o seu estudo nas disciplinas escolares. A primeira pergunta foi sobre a compreensão dos direitos humanos. O gráfico 13 ilustra as respostas dos estudantes.

Gráfico 13 - Ocorrência da compreensão sobre os direitos humanos pelos alunos da escola campo participantes da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme representado no gráfico 13, quatro estudantes (40%) responderam afirmativamente à pergunta, ou seja, que compreendem o que são os direitos humanos; seis alunos (60%) responderam talvez, e nenhum aluno negou a compreensão do conceito. O percentual apresentado equivale a doze estudantes que responderam ao questionário.

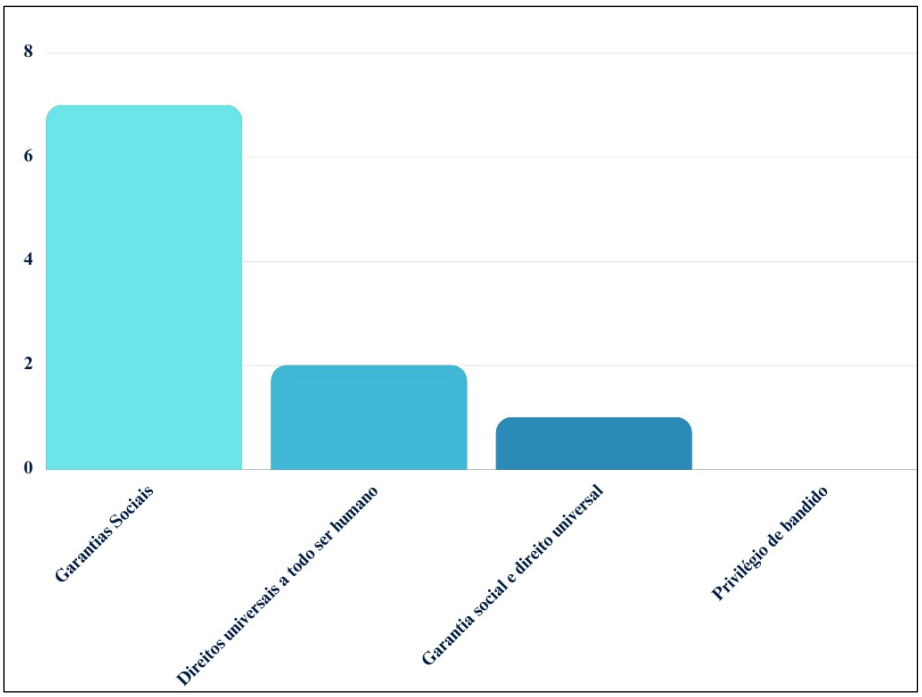
Apesar de os direitos humanos serem um tema amplamente discutido, a maioria dos alunos não se sente confortável nem, segura ao afirmar que compreende o que são os direitos humanos. A declaração dos alunos de que "talvez" compreendam os direitos humanos pode estar relacionada ao conhecimento ou desconhecimento do conceito, bem como à sua aceitação ou negação. É possível que os alunos conheçam os direitos humanos, mas discordem deles, ou até mesmo que desconheçam o conceito, mas sejam favoráveis aos temas relacionados aos direitos humanos.

Conforme apresentado no primeiro capítulo, por meio de João Dorneles (2013), nota-se a pluralidade conceitual dos direitos humanos. Este autor afirma que apesar de alguns insistirem em apresentar uma definição de direitos humanos, esta é variável de acordo com as questões político ideológicas. Desse modo, a dignidade humana pode estar fundamentada filosoficamente em uma concepção idealista, positivista ou crítico-materialista, como já mencionado. Bethânia Arifa (2018) expõe a dificuldade em estabelecer um conceito para os direitos humanos, pois os enfoques e abordagens são múltiplos.

Maria Benevides (2007) discorre que esta pluralidade de conceitos de direitos humanos está presente também na educação em direitos humanos, uma vez que a sua abordagem depende de qual concepção se tem, se esta é contra-hegemônica ou de manutenção do sistema social. A pluralidade conceitual dos direitos humanos e a sua abordagem de acordo com questões político ideológicas podem contribuir para que os alunos não tenham clareza quanto à compreensão que possuem dos direitos humanos.

A segunda pergunta do questionário sobre os direitos humanos é sobre a opinião dos alunos referente ao conceito dos direitos humanos. A pergunta fornecia três possibilidades de resposta: garantias sociais, privilégios de bandidos e outros. A alternativa outros fornecia um espaço para os estudantes descreverem a sua resposta. Para elucidar os dados categorizamos as respostas no gráfico. O gráfico 14 ilustra as declarações dos estudantes.

Gráfico 14 - Opinião sobre os direitos humanos dos alunos da escola campo participantes da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme os dados do gráfico 14, observa-se que, apesar do questionamento dos direitos humanos iniciar com a palavra acha para conduzir o alunado a responder segundo as suas opiniões pessoais, tal ação não acontece. Pois, as respostas foram assinaladas dentro do discurso socialmente aceito.

Sete alunos (70% dos participantes) assinalaram que os direitos humanos são garantias sociais, e três alunos assinalaram a opção “outros”. Dentre esses três, dois alunos (20%) afirmaram que os direitos humanos são universais a todos ser humano, enquanto um aluno (10%) mencionou que são garantias sociais e direitos universais. No entanto, é importante observar que as três respostas dadas (30%) estão, na prática, relacionadas às garantias sociais, indicando que todos os alunos, de certa forma, assinalaram a mesma resposta.

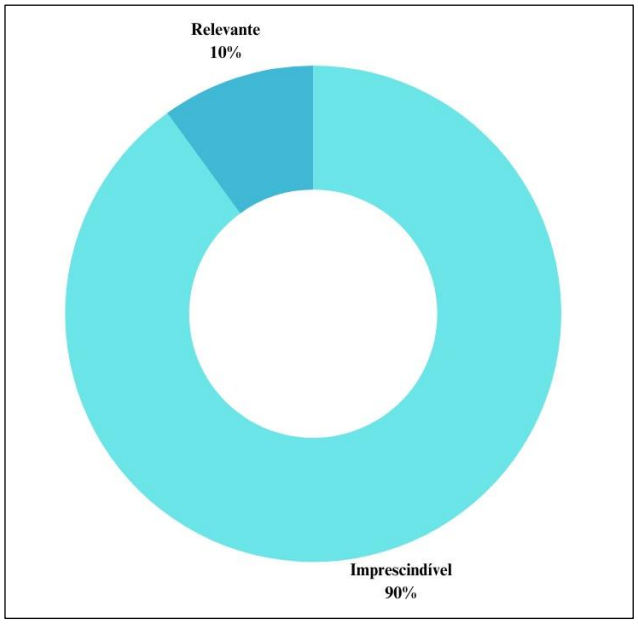
Analisando as respostas dos alunos, observamos que há convergência em suas percepções. Por exemplo, uma resposta destaca que “O direito humano (no meu analisar) é algo no qual tem por dever proteger a sociedade”. Outra resposta destaca que “os direitos são como uma lei universal que visa o direito a itens básicos, independente de suas ações, origem, etnia, sexualidade e outros”. Além disso a terceira pessoa destaca que os direitos humanos são “a garantia de que todo cidadão estará seguro e terá voz, sendo visto como humano perante a todos e tratado como tal”. As respostas descritas enquadram-se na classificação feita por Bethânia Arifa (2018): os direitos em si e a dinâmica social para a conquista desses direitos.

É relevante observar que nenhum dos participantes da pesquisa assinalou que os direitos humanos são privilégios de bandidos. Mas, no decorrer das seis atividades do produto educacional, tais declarações ficaram evidentes nas respostas dadas nas atividades, quer sejam exercícios de fixação por meio de textos e reportagens, quer seja elaboração criativa em memes e poemas. A análise destas declarações será realizada no terceiro capítulo, pois este dedica-se a examinar e investigar cada uma das aulas e atividades do produto educacional.

A análise de Foucault (1999) se faz presente ao afirmar que não se pode dizer tudo em qualquer circunstância, ou seja, tem-se a ideia de que os direitos humanos estão atrelados à dignidade do ser humano independente de sua categorização na sociedade, mas ao longo das atividades o discurso vinculado a privilégio de bandidos surge.

A terceira pergunta diz respeito à opinião dos estudantes sobre a importância dos direitos humanos para o convívio em sociedade. Os dados estão expressos no gráfico 15.

Gráfico 15 - Opinião dos alunos da escola campo participantes da pesquisa sobre a importância dos direitos humanos para o convívio social (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

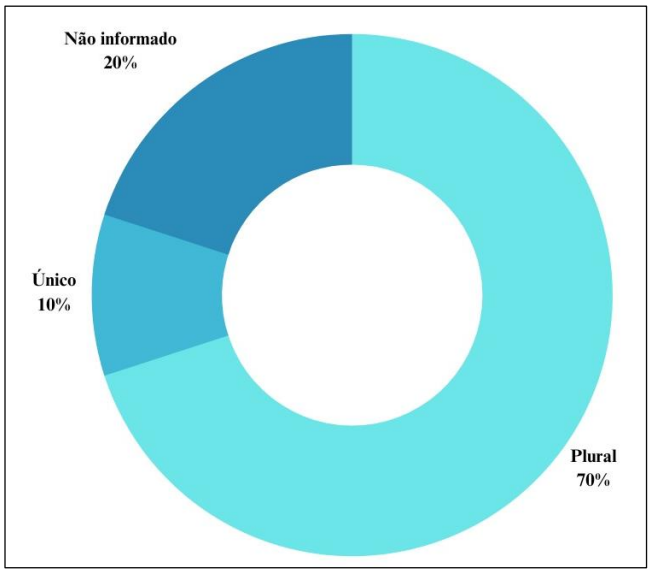
Embora as palavras imprescindíveis e relevantes compartilhem certa semelhança, elas não são exatamente a mesma coisa. Imprescindível refere-se a algo absolutamente necessário, essencial, algo que não pode ser dispensado ou omitido. Já relevante significa algo que é pertinente e contribuiu para o entendimento ou abordagem de uma questão, mas pode não ser estritamente essencial. Em relação ao gráfico 15, temos 90% que assinalaram os direitos

humanos como imprescindíveis, 10% para relevantes e ninguém respondeu que são desnecessários.

Apesar dos dados do gráfico 13 ilustrar que 60% dos estudantes assinalaram talvez, ou seja, não possuem uma compreensão exata do que vem a ser os direitos humanos. Estes consideram que esses direitos são importantes para a sociedade. Diante da resposta da questão dois, tal fato pode estar atrelado à garantia e à conquista de direitos sociais.

A quarta pergunta é a respeito dos direitos humanos se este é único ou plural. Os dados estão representados no gráfico 16.

Gráfico 16 - Concepção do conceito dos direitos humanos para os alunos da escola campo participantes da pesquisa (2022)



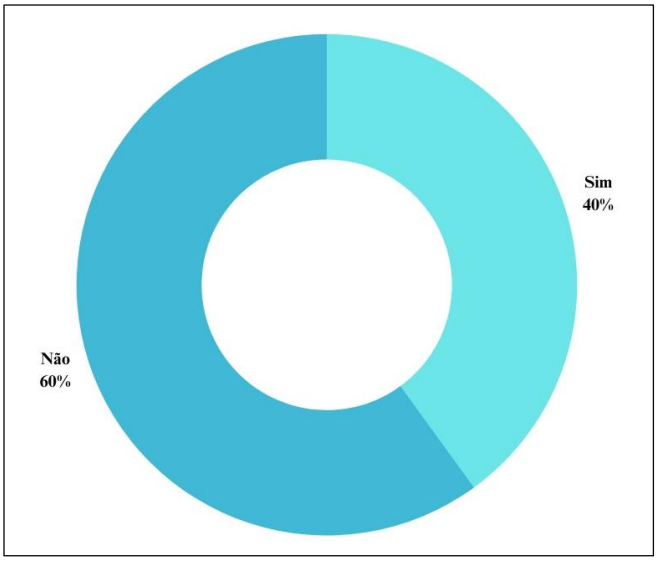
Fonte: Dados da pesquisa

Conforme o gráfico 16, 70% dos alunos consideram o conceito de direitos humanos plural; 10% único[82] e 20% não assinalou nenhuma das duas opções, ou seja, não informou. Por meio da resposta dos estudantes não é possível averiguar se estes compreendem que os direitos humanos são um conceito polissêmico e a sua concepção envolve questões políticas ideológicas. Estes podem ter assinalados tal opção por entender os direitos humanos como garantias sociais (como visto na segunda pergunta), portanto, plural.

[82] A partir da Declaração de Viena 1993, os direitos humanos não podem ser separados (gerações ou tipos), logo, são inseparáveis e únicos. Por tanto, as expressões "único" e "plural" podem ser vistas como equivalentes. Porém, ao elaborar o questionário a expressão "plural" foi utilizada na conotação de pluralidade conceitual apresentada por João Dorneles (2013), ou mesmo na variedade de abordagens proposta por Bethânia Arifa (2018).

A pergunta número cinco é se os alunos já estudaram os direitos humanos. Os dados estão representados no gráfico 17.

Gráfico 17 - Percentual de estudo dos direitos humanos entre os alunos da escola campo participantes da pesquisa (2022)

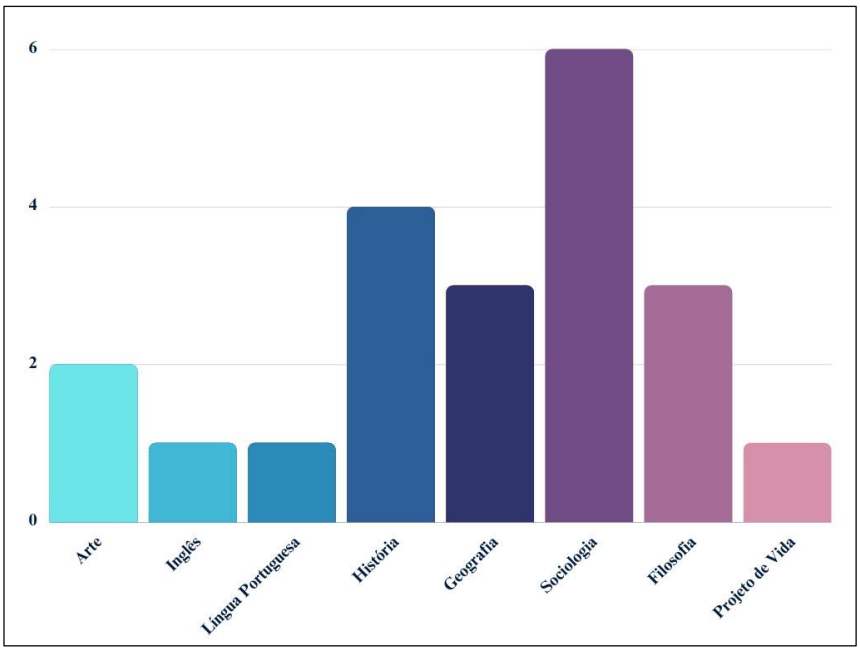


Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o gráfico 17 mais da metade dos entrevistados, 60% responderam que não, em contraste com 40% que afirmaram ter estudado. Dos 60% que declararam não ter estudado sobre os direitos humanos, 20% assinalaram uma disciplina em que estudou este conteúdo, o que é uma contradição nas respostas. A informação por sua vez fica ambígua, pois não é possível afirmar que todos aqueles que negaram o estudo no ensino básico foi pela sua ausência no currículo. Tal fato pode ser oriundo da falta de compreensão do conceito, uma vez que todos os entrevistados afirmaram estudar na instituição há mais de um ano no questionário socioeconômico. Em entrevista semiestruturada a professora de Sociologia relatou que a temática foi abordada pela professora de língua portuguesa e a informação foi confirmada na questão seis.

A seguir no gráfico 18 apresentamos as disciplinas em que os alunos participantes da pesquisa estudaram os direitos humanos. Os dados são referentes à questão seis. É importante destacar que nessa questão os alunos puderam assinalar mais de uma alternativa na questão, ou seja, quantas disciplinas achassem necessário, pois os direitos humanos, de acordo com o PNEDH (2007), os direitos humanos não devem ser estudados como uma disciplina, mas estar presentes de maneira integralizada no currículo. A questão possuía a opção de os alunos escreverem o nome de alguma disciplina eletiva em que os direitos humanos foram abordados.

Gráfico 18 - Frequência do estudo de direitos humanos nas disciplinas segundo os estudantes da escola campo participantes da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados numéricos do gráfico 18 mostram que os alunos elencaram oito disciplinas em que estudaram os direitos humanos. Os percentuais das disciplinas de acordo com o número de citações dadas pelos estudantes participantes da pesquisa foram: Inglês, 10%; Língua Portuguesa, 10%; Projeto de Vida, 10%; Artes, 20%; Filosofia, 30%; Geografia, 30%; História, 40%; Sociologia, 60%. Apenas um aluno escreveu a disciplina Projeto de Vida.

Percebe-se que a maneira com que os alunos elencaram a frequência do estudo dos direitos humanos denota transversalidade, uma vez que a temática foi abordada por diversas disciplinas. Tal prerrogativa é destacada pelo PNEDH (2007) na formação e capacitação de profissionais, onde a concepção é “incentivar a interdisciplinaridade na educação em direitos humanos”. A transversalidade na abordagem dos direitos humanos, ao ser incorporada por diversas disciplinas, proporciona uma compreensão mais ampla e integrada desses princípios fundamentais. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência educacional, mas também reflete a complexidade e a interconexão dos desafios enfrentados no campo dos direitos humanos.

Apesar do gráfico 18 indicar interdisciplinaridade, o gráfico 10 apresentou que 41,7% dos estudantes frequentam a escola há apenas um ano. Portanto, não podemos inferir que o colégio campo realizou o estudo dos direitos humanos de maneira interdisciplinar. A maneira como ocorrem as reuniões pedagógicas favorece essa ação, porém apenas entre os professores de área. A abordagem interdisciplinar com várias disciplinas de áreas diferentes, conforme

apontado pelo gráfico 18, poderia ser implementada por meio de um projeto escolar para a escola. No entanto, segundo o relato da docente, os projetos escolares foram os jogos internos e um festival de talentos[83].

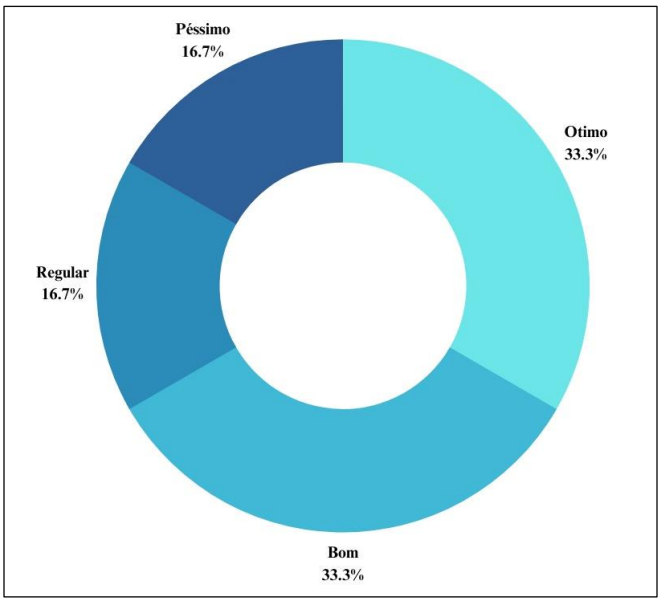
Um aluno vinculou o estudo dos direitos humanos à disciplina de Projeto de Vida, conforme indicado pela normatização curricular para o Estado de Goiás. O objetivo de aprendizagem 602C do DC-GOEM (2020) preconiza "conhecer as suas origens sociais, culturais e políticas, relacionando-as com seu o Projeto de Vida para promover a defesa da cidadania, da democracia e dos Direitos Humanos na sociedade brasileira contemporânea". Como tal afirmação foi realizada apenas por um aluno não é possível afirmar que a disciplina aborda os direitos conforme normatizado pelo DC-GOEM, ou seja, que ela desenvolve cidadãos que respeitam a democracia e os direitos humanos. A disciplina do Projeto de Vida é alvo de críticas por estar voltada ao empreendedorismo e projetos de vida meritocráticos, centrados no sucesso individual.

Há um predomínio do estudo dos direitos humanos nas disciplinas de Sociologia e História, conforme apresentado pelos discentes. O livro adotado pela Secretaria de Educação apresenta nos seus capítulos os direitos humanos a serem enfatizados pela Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como visto nesse capítulo na seção *Currículo de Sociologia*. Portanto, esta é uma hipótese para estas serem as disciplinas mais mencionadas pelos estudantes.

A sétima pergunta refere-se à avaliação dos alunos sobre o estudo dos direitos humanos, conforme demonstrado no gráfico 19.

[83] Informação fornecida pela professora de Sociologia no Colégio campo em 18 de outubro de 2022 após a realização do produto educacional nas aulas.

Gráfico 19 - Avaliação sobre o trabalho com os direitos humanos na escola campo pelos alunos participantes da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados do gráfico 19 nos mostram que no universo de seis alunos, considerando apenas aqueles que assinalaram ter estudado os direitos humanos, 33,3% (2 alunos) consideraram o estudo dos direitos humanos ótimo, 33,3% 9 (2 alunos) bom, 16,7% (1 aluno) regular e 16,7% (um aluno) péssimo. Este item é apenas informativo, pois a oitava pergunta pediu para que os estudantes explicassem um pouco mais da avaliação ao estudar os direitos humanos e, pelas respostas dadas, nota-se que estes não compreenderam.

Os alunos não justificaram o assinalado na pergunta sete com base no trabalho desenvolvido academicamente nas disciplinas acerca dos estudos dos direitos humanos, mas escreveram sobre a importância de se estudar a temática: “Direitos humanos deveria ser estudado em matérias, mas também em cartazes. Defendendo direitos dos indígenas e outros”; “Estudando os direitos humanos conseguimos perceber os papeis sociais das pessoas na sociedade, seus privilégios”, ou ainda compreendeu que a pergunta era sobre o conceito dos direitos humanos: “Estudei pouquíssimo, apenas por “alto”, e não sei o conceito ao certo”

O questionário foi de caráter introdutório antes da apresentação e realização do produto educacional. Por meio da descrição dos alunos, não é possível afirmar se eles conhecem ou não os direitos humanos. Um aluno pode afirmar não saber ao certo o conceito dos direitos humanos e de fato desconhecer o seu significado, assim como outro pode defender a concepção de direitos sociais, como educação, moradia e saúde para todos os indivíduos, sem perceber que

isso está no campo dos direitos humanos. A compreensão dos alunos sobre os direitos humanos ficou mais evidente ao longo da execução das seis atividades do produto educacional.

3 ENSINO DOS DIREITOS HUMANOS POR MEIO DA SOCIOLOGIA: RESSIGNIFICANDO CONCEITOS

> *"Do início até o último porto, só interessa a viagem: às vezes tem tempestade, ondas enormes cobrem o barco; depois vem a calmaria e podemos desfrutar de um horizonte claro. Mas se durante essa travessia a gente prosseguir desejando o bom, o belo e o verdadeiro, então tudo terá valido a pena.".*
>
> Lygia Fagundes Teles (2011, entrevista concedida a Marie Clarie)

Este capítulo consiste em uma análise detalhada das atividades desenvolvidas no produto educacional *Afinal, o que são estes tais direitos humanos?* O produto é uma proposta de intervenção na escola campo por meio de uma pesquisa-ação. A pesquisa foi aplicada em um Cepi de Goiânia. O estudo foi realizado entre agosto e dezembro de 2022. Este período dispõe desde as primeiras visitas de observação ao colégio campo à realização dos questionários, da entrevista e da aplicação do produto educacional.

O projeto de ensino foi apresentado à professora de Sociologia da escola campo. Explicamos que consistia em uma sequência de cinco atividades voltadas para a educação em direitos humanos. Após a explanação do material, foi realizada uma entrevista com a professora[84] (apêndice 6) para discutir as metodologias utilizadas por ela ao abordar os direitos humanos, bem como sua percepção do ambiente escolar. Após a entrevista e a explicação da pesquisa, juntamente com o produto educacional a ser aplicado na escola, a docente recebeu uma cópia impressa do material para leitura.

Ao entregar o projeto de ensino *Afinal, o que são estes tais direitos humanos?*, foi explicado à docente que tal material consistia na versão inicial do produto educacional, requisito basilar do curso de Mestrado Profissional *stricto sensu* do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). A professora concordou em aplicar o produto educacional com seus alunos, ficando a pesquisadora à disposição a qualquer momento. Após a obtenção dos devidos termos de consentimento livre esclarecido assinados pelos responsáveis (apêndice 7), pelos alunos (apêndice 8) e pela própria professora (apêndice 9), deu-se início à aplicação do produto educacional. É importante ressaltar que os estudantes que participaram da

[84] A entrevista dirigida à professora de Sociologia, bem como a sua análise, encontra-se no Capítulo 2. Diagnose da escola campo e dos sujeitos pesquisados. No subitem 2.3, há a Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.

aplicação do produto educacional foram os mesmos que responderam aos questionários (apêndice 5 e 6).

A sequência de atividades foi realizada entre 9 de agosto e 19 de outubro de 2022, com as turmas da 2ª série do Ensino Médio da professora de Sociologia. Embora o planejamento inicial previsse uma duração de um mês e meio de aulas, houve contratempos como feriados, ausência da professora devido à licença para tratamento da própria saúde e alguns eventos pedagógicos, como jogos de interclasse e um show de talentos.

Como a escola é um Centro de Ensino em Período Integral (CEPI), todas as atividades foram realizadas nas dependências da escola, alternando-se entre as aulas de Sociologia e as aulas de Estudo Orientado II[85], para não prejudicar o planejamento pedagógico da docente elaborado com base na bimestralização proposta pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Dessa forma, a maioria das atividades foi concluída em mais de uma aula, uma vez que os alunos não levaram o material para finalizar em casa, como normalmente ocorre em escolas de período regular. A professora utilizou o material como um dos métodos avaliativos de sua disciplina no bimestre.

A partir de tal alinhamento temporal da pesquisa, o produto educacional foi aplicado nas aulas de Sociologia. A princípio o produto educacional havia sido pensado para ser utilizado por professores das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Sociologia, História ou Geografia). Contudo, ao longo da aplicação do produto à escola campo, observou-se que ele contém atividades específicas do campo da Sociologia. Cada disciplina possui suas particularidades metodológicas, impossibilitando a cobertura completa de uma área de ensino em um material com apenas seis aulas. Portanto, o produto educacional acabou por se concentrar no ensino de Sociologia.

As atividades são independentes entre si, permitindo que o docente escolha a(s) atividade(s) a ser(em) desenvolvida(s) em sala de aula. Dessa forma, o projeto de ensino pode ser adaptado de forma individualizada para uma disciplina específica ou ser utilizado de maneira interdisciplinar. Essa abordagem é condizente com a perspectiva da educação em direitos humanos, conforme preconizado pelo PNEDH (2007), que busca transcender as fronteiras disciplinares e integrar os princípios dos direitos humanos em todas as etapas da educação.

[85] As aulas de Estudo Orientado II são direcionadas para que os alunos criem um plano de estudo com o auxílio da docente e tenham tempo para realizarem as suas atividades uma vez que as aulas no colégio iniciam às 7h30min e acabam às 17 h, tendo, portanto, nove aulas por dia.

O produto educacional inicial consistiu em cinco atividades: atividade 1 - Por onde se começa a pensar os direitos humanos?; atividade 2 – História dos direitos humanos; atividade 3 – Declaração dos Direitos Humanos; atividade 4 – Apresentação dos poemas sobre artigos da Declaração dos Direitos Humanos; atividade 5 – Artigo científico sobre a Declaração dos Direitos Humanos. As atividades foram desenvolvidas pelos alunos e acompanhadas pela professora de Sociologia.

Reforça-se que o objetivo do produto educacional é promover a compreensão da perspectiva dos direitos humanos pelos estudantes, incentivando a desconstrução de ideias associadas a privilégios de bandidos, ressignificando esses conceitos com base em uma visão crítica dos direitos humanos fundamentada no multiculturalismo.

Para alcançar o objetivo proposto, foi elaborado um projeto de ensino. Este projeto está dividido em duas partes. A primeira parte consiste no material do professor, que serve como orientação para o docente sobre o uso das atividades. Esse material é subdividido em três partes: objetivos da aula, procedimentos metodológicos e sugestões de aprofundamento.

Os objetivos da aula foram elaborados com base na BNCC (2018), no DCGO-EM (2020) e no PNDEH (2007), de modo a, por meio das normalizações curriculares, desenvolver os alunos de maneira integral e autônoma, preparando-os para o exercício da cidadania em uma sociedade democrática e rompendo com a cultura de silêncio dos oprimidos.

Os procedimentos metodológicos foram pensados levando em consideração os estudos da educação em direitos humanos[86]. Nessa seção, há uma descrição detalhada do roteiro das aulas, que inclui curta-metragem com questionamentos para a análise dos alunos, mapa conceitual e orientações para os exercícios e a avaliação dos estudantes.

---

[86] De acordo com Candau e Sacavino (2013), nas relações entre educação e direitos humanos são utilizadas expressões como "educação como direitos humanos", "educação para os direitos humanos" e "educação em direitos humanos". Essas expressões distinguem as três abordagens, sem negar a relação existente entre elas.
A expressão "educação como direitos humanos" refere-se aos direitos do cidadão à escolarização, ao acesso, permanência, qualidade das escolas e outras questões relacionadas à educação. Nesse contexto, a educação é vista como um direito fundamental e essencial para o pleno desenvolvimento do indivíduo.
A expressão "educação para os direitos humanos" está frequentemente relacionada aos conteúdos sobre os direitos humanos inseridos no âmbito educacional. Trata-se do ensino e aprendizagem dos princípios, valores, normas e competências necessários para o exercício dos direitos humanos, promovendo a conscientização, o respeito e a defesa desses direitos.
Por fim, a expressão "educação em direitos humanos" assume uma perspectiva histórico-crítica dos direitos humanos, articulando igualdades e diferenças. Nessa abordagem, a educação visa não apenas transmitir conhecimentos sobre os direitos humanos, mas também questionar as estruturas de poder, as desigualdades sociais e as violações de direitos, buscando transformações sociais mais amplas.
Em resumo, essas expressões enfatizam diferentes aspectos da relação entre educação e direitos humanos, contemplando desde o acesso à educação como um direito fundamental, o ensino e aprendizagem dos direitos humanos em si, até a reflexão crítica sobre as questões sociais e as lutas por igualdade e justiça.

Já as sugestões de aprofundamento para o docente incluem artigos científicos e vídeos que auxiliaram na elaboração do material educacional, em relação à teoria, e podem contribuir na elaboração de novas estratégias metodológicas. Tais sugestões fornecem recursos adicionais para enriquecer o conhecimento do docente e promover uma abordagem mais ampla e reflexiva sobre o tema.

Dessa forma, o Projeto de Ensino encontra-se bem estruturado, com material de apoio para o professor e atividades que visam atingir os objetivos propostos, considerando os princípios da educação em direitos humanos. Os conteúdos propostos no Projeto de Ensino *Afinal, o que são estes tais direitos humanos?* foram pensados com base nas três dimensões elencadas por Candau (2007) para uma educação em direitos humanos, que são: formar sujeitos de direitos, favorecer processos de empoderamento e educar para o 'nunca mais'[87]. Tais pressupostos estão presentes nas atividades desenvolvidas no produto educacional.

Vale ressaltar que todos os alunos das 2ª Série A, B, C e D presentes nas aulas responderam as atividades. A docente utilizou o projeto de ensino como uma das ferramentas de avaliação do bimestre. No entanto, os dados analisados referem-se apenas àqueles que entregaram os termos TCLE e o TALE assinados, isto é, os mesmos 12 alunos cujos questionários foram analisados no segundo capítulo. É importante notar as turmas apresentam índice elevado dos discentes. O número de participantes em cada atividade é diferente.

Avaliou-se o produto educacional por meio de um questionário individual e anônimo ao final de cada atividade, no qual os participantes puderam expressar livremente suas opiniões. A professora de Sociologia e os alunos classificaram as atividades em uma escala de 1 a 5 sendo: 5 excelente; 4 bom; 3 regular; 2 necessita melhorar; 1 insatisfatória. Cada participante da pesquisa justificou sua pontuação, destacando os aspectos positivos e negativos de cada atividade. Tanto a professora como os estudantes utilizaram a mesma escala, embora as perguntas do questionário fossem diferentes. A aplicação desse questionário avaliativo permitiu a geração de gráficos para analisar as avaliações dos participantes da pesquisa em relação às atividades realizadas. Essa avaliação contribuiu para uma reflexão sobre os pontos positivos do produto educacional e as possíveis alterações a serem feitas.

A seguir, apresentamos os resultados da aplicação do produto educacional inicial e as alterações realizadas para obter um material final com maior êxito em [res]significar os direitos humanos. Para analisar os dados, dividimos este capítulo em seis partes, listadas de acordo com a versão final do produto educacional, nas quais apresentamos a análise das atividades de

[87] Tais elementos estão descritos no Cap. 1: Entre polissemias e [re]construções: direitos humanos, na pág. 36.

maneira individualizada. As alterações foram feitas com base em uma análise detalhada da avaliação das atividades, levando em consideração a relevância das sugestões fornecidas pela professora de Sociologia e pelos alunos em relação aos objetivos do projeto de ensino.

Ao ser avaliado o projeto de ensino na escola campo pela docente e a pelos alunos, a análise desse material conduziu a algumas modificações no produto educacional. Uma delas foi a sequência. A análise das atividades a seguir está de acordo com tais alterações, uma vez que a mudança na sequência de aulas[88] traz mudanças pertinentes no que concerne à desconstrução e à [res]significação dos direitos humanos. Para analisar as respostas dos estudantes em relação ao produto educacional, os informantes foram diferenciados por meio de letras do alfabeto, visando garantir o anonimato.

3.1 Aplicação e análise da atividade 1: História dos direitos humanos.

O Projeto de Ensino inicia-se com a história dos direitos humanos e sua conceituação. A professora de Sociologia fez uma breve explanação do projeto de ensino apresentando as atividades, apenas de maneira introdutório. A apresentação das atividades ocorreu desta maneira para não interferir na resposta dos estudantes na primeira atividade da aula, que consistiu em questionar os alunos sobre o que são os direitos humanos.

O objetivo dessa atividade inicial foi realizar um diagnóstico, ou seja, verificar como os alunos compreendem os direitos humanos. Os alunos responderam à pergunta elaborando uma nuvem de palavras. A nuvem de palavras é um instrumento metodológico que permite resumir o conceito dos direitos humanos por meio de palavras-chave. Além disso, essa atividade gera interação entre os estudantes e os incentiva a ampliar seu vocabulário ao procurar palavras que conceituem os direitos humanos.

A nuvem de palavras foi realizada pela docente no quadro. Os alunos foram convidados a irem à frente da sala e escrever com sua própria letra a palavra. Essa atividade, realizada dessa maneira, incentivou a participação dos demais alunos. Outra possibilidade para realizar essa

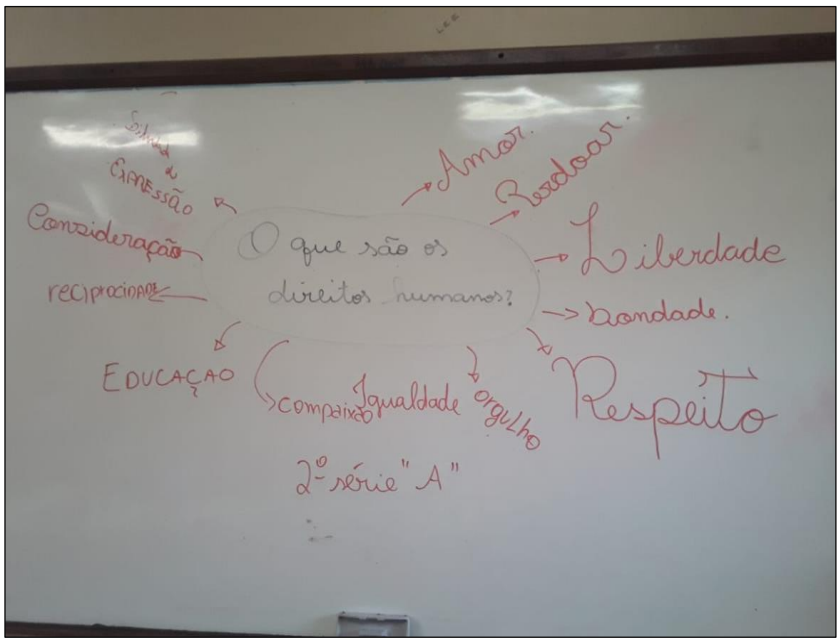
[88] A disciplina de Sociologia possui uma carga horária de uma aula por semana em cada uma das três séries do Ensino Médio. Com a introdução do Novo Ensino Médio de acordo com a LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, nos Art. 35-A, § 2°, determina-se a inclusão obrigatória de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. No entanto, a lei não especifica a carga horária dessas disciplinas, diferentemente da Lei Nº 11.684 de 2008, que anteriormente determinava que Filosofia e Sociologia fossem disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio, mas esse artigo foi excluído. Isso significa que a carga horária da disciplina de Sociologia pode ser ainda mais reduzida. Dessa forma, o professor pode optar por desenvolver o projeto de ensino de forma interdisciplinar ou escolher as atividades a serem realizadas com base nos objetivos propostos.

atividade é utilizar o site Mentimeter. No material destinado aos professores, há uma descrição detalhada de como fazê-lo[89].

Como faremos a análise das palavras elencadas pelos estudantes que refletem o conceito de direitos humanos, utilizaremos todas as nuvens de palavras criadas por eles. Ilustraremos todas as nuvens de palavras criadas, a fim de compreender as palavras que mais se repetem e aquelas que aparecem apenas uma vez.

A seguir temos as imagens das nuvens de palavras criadas pelos estudantes ilustradas na figura 1, figura 2, figura 3 e figura 4:

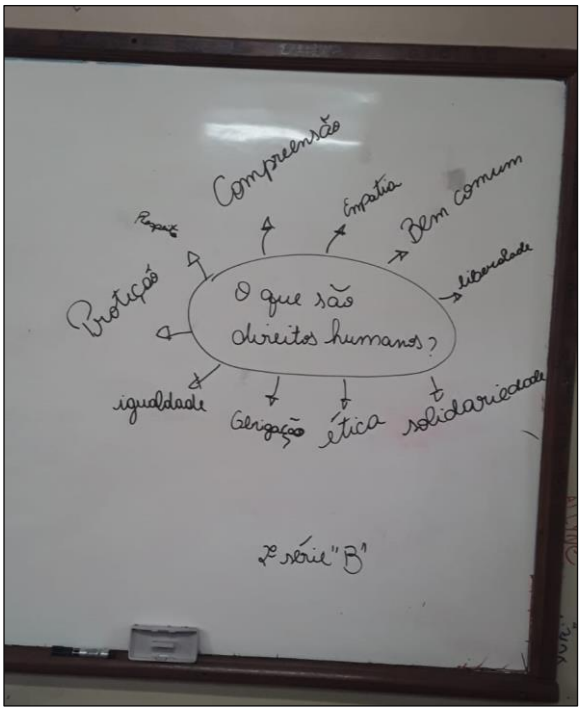
Figura 1 - Ilustração da nuvem de palavras da 2ª Série A



Fonte: Dados da pesquisa

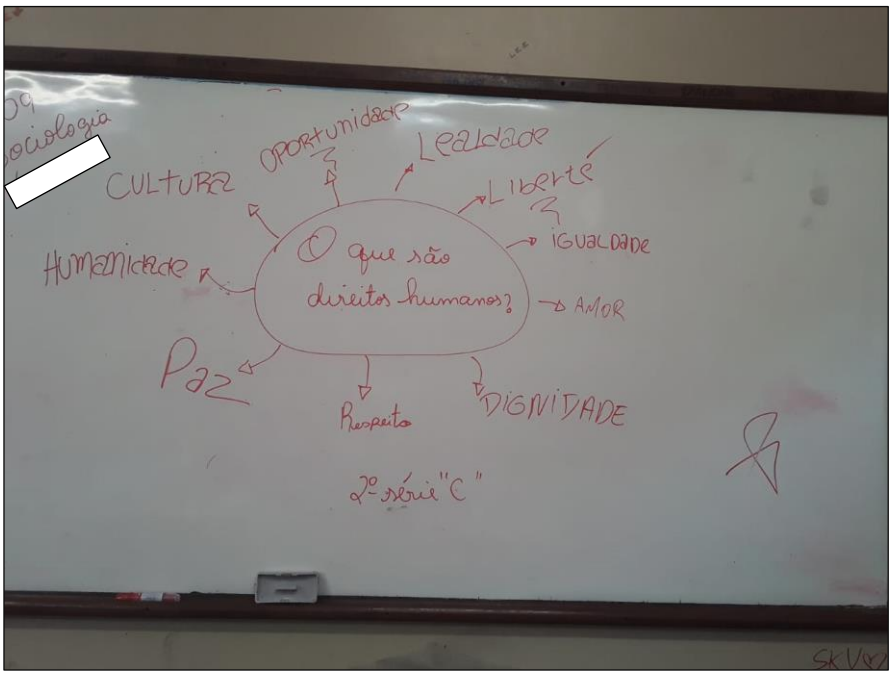
[89] O produto educacional encontra-se presente no apêndice 1 deste trabalho.

Figura 2 - Ilustração da nuvem de palavras da 2ª Série B



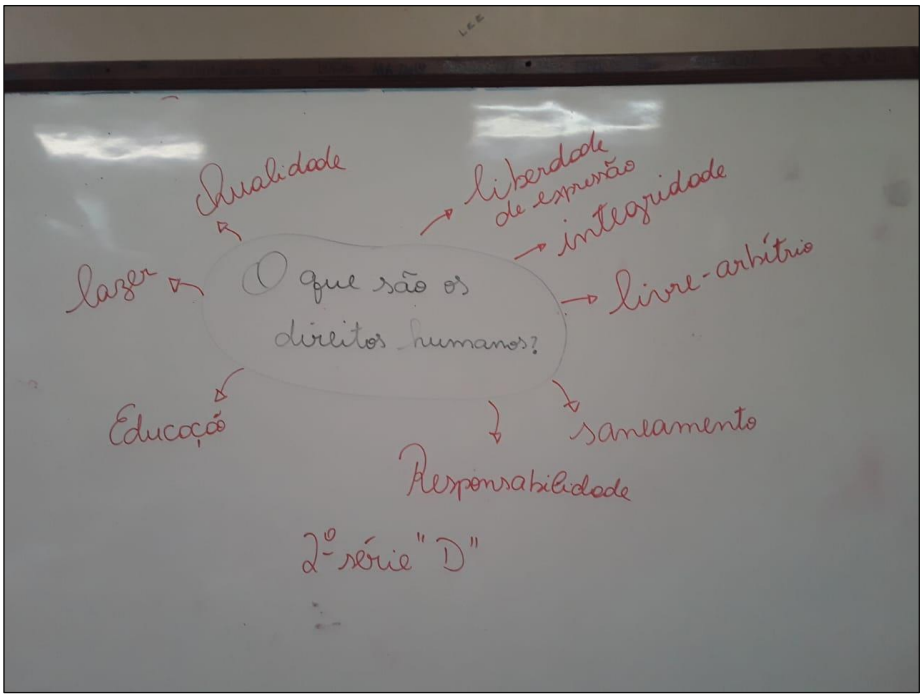
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 3 - Ilustração da nuvem de palavras da 2ª Série C



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 4 - Ilustração nuvem de palavras da 2ª Série D



Fonte: Dados da pesquisa

Ao observarmos as figuras 1, figura 2, figura 3 e figura 4 é possível perceber que algumas palavras, como "igualdade"[90] e "liberdade", apareceram em todas as turmas que participaram da pesquisa. Por exemplo, a palavra liberdade foi mencionada de diferentes formas, fazendo referência à Revolução Francesa e aos ideais de *liberté, égalité e fraternité*[91], símbolos da democracia e da luta por direitos do Terceiro Estado. Também houve menção à liberdade de expressão, apresentada de maneira mais específica. Inclusive, a turma da 2ª Série A elencou tanto a liberdade de expressão quanto a liberdade na mesma nuvem de palavras. Outra palavra que aparece várias vezes é "respeito", que está presente três vezes na nuvem de palavras. Essa palavra pode estar relacionada aos direitos humanos quanto à convivência social.

É interessante destacar que, mesmo antes da explanação teórica sobre a história dos direitos humanos, foram abordados conceitos como o bem comum, evidenciado na figura 2. Os filósofos jusnaturalistas Hobbes, Locke e Rousseau apresentam o conceito de bem comum associado ao direito natural[92]. A Declaração Universal dos Direitos Humanos está

[90] O conceito de igualdade é abordado na atividade dois, em um texto de autoria própria da pesquisadora intitulado "Igualdade e/ou diferença? Como funciona?!". O texto tem o intuito de abordar a problemática dos direitos humanos associados à privilégio de bandidos.

[91] Ideais da Revolução Francesa, traduzidos como liberdade, igualdade e fraternidade. Estes foram apresentados em francês para respeitar a forma que os estudantes escreveram na nuvem de palavras.

[92] O direito natural e seus respectivos autores aparecem no verbete. Essa ferramenta metodológica foi utilizada posteriormente na mesma aula. É importante ressaltar que os alunos não tiveram conhecimento desse material ao

fundamentada na teoria filosófica do jusnaturalismo moderno. Esses serão os próximos passos da aula, abordando o jusnaturalismo e a contribuição desses autores, conforme apresentado no verbete disponibilizado aos alunos para explicar a história dos direitos humanos.

Outras palavras apareceram apenas uma vez, como “responsabilidade”, “reciprocidade”, “compaixão”, “humanidade”, “cultura”, “dignidade” e “paz”. É relevante afirmar que a cultura é explorada dentro da conceituação da perspectiva do multiculturalismo abordada por Boaventura de Sousa Santos (1997). A dignidade dos direitos também é abordada por Bethânia Arifa (2018).

Vale destacar que algumas palavras destoam das demais, como "orgulho" e "obrigação". A palavra "orgulho" aparece na figura 1, enquanto "obrigação" aparece na figura 2. Analisando essas palavras em conjunto com as demais, pode-se interpretar que o "orgulho" está relacionado ao sentimento de pertencimento e valorização das identidades, inclusive das minorias sociais. Já a palavra "obrigação" pode ser vista no sentido de dever, pois onde há direitos, há deveres, ou seja, em uma relação social a obrigação de respeitar para ser respeitado. Por outro lado, a palavra “obrigação” pode carregar uma conotação negativa, como a necessidade de respeitar os direitos sociais devido à imposição da lei.

Após a análise da nuvem de palavras realizada pela professora junto com a participação dos estudantes, foi exibido o documentário *A História dos Direitos Humanos (legendado)*. O documentário pode ser dividido em três partes distintas, porém complementares. Inicialmente, o vídeo apresenta uma pergunta sobre o significado dos direitos humanos a diversas pessoas entrevistadas. Em seguida, é abordada a trajetória histórica dos direitos humanos, destacando momentos-chave e marcos importantes ao longo do tempo. Por fim, o documentário termina com uma reflexão sobre a relevância dos direitos humanos e a necessidade de combater as violações desses direitos.

Após o vídeo, a professora de Sociologia entregou aos alunos o verbete[93] e fez a explanação dos conteúdos do verbete por meio de slides. O verbete aborda as seguintes palavras-chave: direito natural, jusnaturalismo e os respectivos autores associados a eles, como Thomas Hobbes, John Locke e Rousseau. Ele também aborda os conceitos de universalismo e

realizar a nuvem de palavras, nem mesmo a docente mencionou tal conceito em sua explanação. Portanto, os alunos utilizaram o conceito com base em seus conhecimentos prévios, seja na Filosofia ou Sociologia.

[93] O verbete é uma ferramenta metodológica que consiste em apresentar o significado ou a conceituação de termos relevantes à temática apresentada aqui é os direitos humanos. O objetivo proposto na aula é entender as origens da Declaração Universal dos Direitos Humanos por meio dos textos filosóficos dos iluministas. Nesse sentido, o verbete contribui para alcançar esse objetivo.

multiculturalismo. A escolha dessas palavras para o verbete se baseia na história dos direitos humanos e no mapa conceitual disponível no material do professor.

O mapa mental inclui os conceitos presentes nas sugestões para aprofundamento do professor sobre a história e o conceito dos direitos humanos, conforme proposto por Giuseppe Tosi (2004) e João Dornelles (2013). O mapa abrange o jusnaturalismo e seus respectivos autores, bem como a concepção político-ideológica dos direitos humanos por meio do idealismo, positivismo e crítico-materialista, além das três gerações dos direitos humanos. A docente não reproduziu o mapa mental no quadro para os alunos, mas foi possível perceber que o conteúdo do material estava presente nos slides e na explanação para a turma. O mapa conceitual também foi mencionado de forma positiva na avaliação da atividade.

O mapa mental tem a intenção de atingir o objetivo de aprendizagem proposto na atividade que é o 605 A das (DC-GOEM, 2020, p. 494): “Entender as origens da Declaração Universal dos Direitos Humanos, recorrendo a textos filosóficos iluministas que fundamentam as noções de justiça, igualdade e fraternidade para compreender sua importância no Mundo Contemporâneo”

A avaliação da docente em relação à atividade incluiu duas perguntas. A primeira pergunta foi sobre a execução da atividade se alguma palavra foi necessária e não estava no verbete. A docente respondeu: "O verbete foi bem elaborado. O esquema também está adequado para esta aula. Na minha opinião, esta deveria ser a 1ª atividade, pois apresenta os conceitos básicos, e a utilização do mapa conceitual é bastante didática para a introdução do tema."

A segunda pergunta foi sobre a metodologia. A docente foi questionada se as metodologias utilizadas na aula foram suficientes para alcançar o objetivo proposto, que é compreender as origens da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A docente respondeu: "Sim, as metodologias utilizadas são suficientes para o objetivo proposto. Acho que essa deveria ser a atividade 1."

A observação de que esta atividade deveria ser a primeira desenvolvida no projeto de ensino *Afinal, o que são estes tais direitos humanos?* foi mencionada nas duas perguntas de avaliação do projeto. Na versão inicial apresentada na escola campo, esta atividade era a segunda, passando a ser a primeira atividade na versão final do produto educacional.

Conforme Nadir Mendonça (1983), não é possível analisar um fato histórico em sua totalidade, mas apenas as particularidades da realidade histórica por meio de conceitos, uma vez que não é possível compreendê-los diretamente tal como ocorreram

> A realidade não é apreendida em sua totalidade; percebemos aspectos dessa realidade. Também os fatos não são apreendidos diretamente como ocorreram. A realidade histórica é apreendida através de conceitos, escolhidos do senso comum, como cidade, guerra, igreja, ou tomados de empréstimo de outras ciências, como "crise de retração", parlamentarismo, assimilação ou formação erudita na própria história, como despotismo esclarecido, antigo sistema colonial, renascimento etc." (Mendonça, 1983, p. 18)

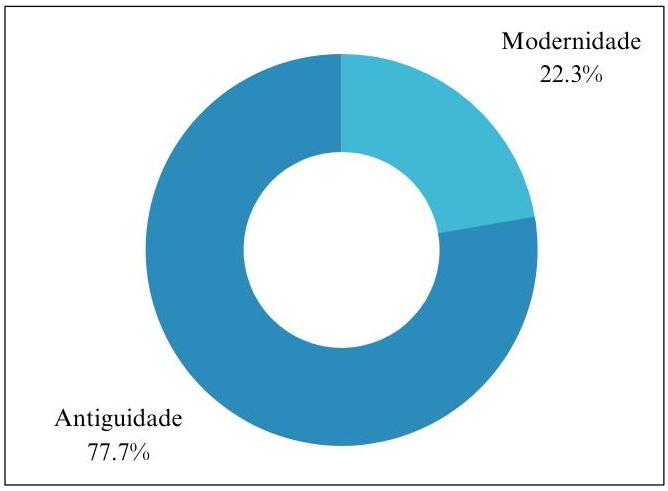
Ou seja, para que os alunos compreendam os direitos humanos, é importante que entendam a história desses direitos por meio dos verbetes, que trazem a concepção do direito natural pelos jusnaturalistas. Isso permitirá que apreendam os direitos humanos, para posteriormente, nas aulas, abordarem a DUDH. Essas são as justificativas para a alteração da ordem das atividades, conforme indicado pela professora na avaliação. O desempenho dos alunos na atividade indicou a necessidade dos conceitos para compreender a realidade histórica e a concepção dos direitos humanos, associada aos privilégios de bandidos.

A atividade foi composta por três perguntas discursivas. Um parágrafo antecede a atividade apresentando um trecho de João Dornelles (2013) sobre a pluralidade conceitual dos direitos. Foi solicitado aos alunos que respondessem às questões tendo como suporte teórico o documentário e o verbete. A primeira pergunta da atividade foi: "Em que período histórico começou a noção de direitos, na antiguidade ou na modernidade? Foi aí que nasceram os direitos humanos? Justifique sua afirmação com dados históricos."

Podemos observar o desempenho dos alunos na primeira questão da atividade por meio do gráfico 20, este se refere a nove informantes[94].

[94] A docente relatou durante o início da execução das atividades que a escola apresentou um alto índice de transferências no meio do ano, após as férias de julho. Dentre os motivos apontados pela docente estão o cansaço dos alunos em estudarem em uma escola em período integral e encontrarem um trabalho remunerado. Informação fornecida pela professora de Sociologia no Colégio campo em 16 de agosto de 2022 em conversa, após execução da atividade

Gráfico 20 - Percentuais de respostas dos estudantes da escola campo participantes da pesquisa sobre o período histórico que começou a noção de direitos humanos (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados do Gráfico 20 apontam que 77,7%, ou seja, sete estudantes, compreendem que a noção de direitos humanos teve início na Antiguidade, enquanto 22,2% na Modernidade, representado por dois alunos. Dos nove estudantes que responderam à primeira atividade, dois deles não justificaram suas afirmações com dados históricos, sendo uma resposta relacionada à Antiguidade e outra à Modernidade.

Em relação à Modernidade, o estudante "F" respondeu: "A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, após os regimes totalitários e as atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial".

Quanto à Antiguidade, dois alunos mencionaram os conflitos das civilizações sem descrevê-los. Por exemplo, o estudante "E" respondeu: "Os direitos tiveram início na Antiguidade, onde existiam muitas desigualdades, guerras e fome, e o povo começou a questionar por que aquilo acontecia. Com isso, surgiu a Abolição da Escravidão e muitos outros direitos surgiram no mundo". Podemos perceber que o estudante utilizou o vídeo de curta-metragem para embasar sua resposta.

Dentre as respostas relacionadas à Antiguidade, podemos observar que os alunos "C" e "H" fazem referência aos conteúdos do verbete, utilizando termos como "estado de natureza" e mencionando filósofos. A aluna "C" afirma: "Não, portanto, o direito natural é tudo aquilo que o indivíduo possui como garantia, como o direito à vida. O direito à vida é mencionado pelos filósofos Hobbes, Locke e Rousseau. No final do século XIX." O aluno "H" diz: "Durante a Modernidade, sim, na Antiguidade os seres viviam em seu estado de natureza".

Nota-se que a maioria dos alunos compreende que a noção de direitos humanos tem início na Antiguidade e que os direitos humanos surgem na Modernidade, após a Segunda Guerra Mundial, como mencionado pela aluna "F". No entanto, nenhuma das respostas contempla, conforme solicitado no enunciado acima, uma fundamentação teórica do documentário e do verbete. Os alunos utilizaram um material ou outro para responder à questão. O fato de os alunos responderem à questão utilizando apenas uma das ferramentas pedagógicas não inviabilizou a atividade.

A segunda pergunta da atividade foi: “A sociedade presencia diariamente inúmeras violações dos direitos humanos como a alimentação, liberdade de expressão, educação e tantos outros, por que isso acontece?” Essa questão não possui uma chave de resposta, pois os estudantes podem pontuar vários aspectos diferentes. Abaixo apresentaremos algumas transcrições das respostas dos estudantes:

A aluna “D” ponderou: “Sim, presencia-se recorrentemente e creio que seja por conta do desconhecimento exato acerca do que se tratam e pela falta de empenho em se fazerem cumprir as leis”. A descrição está relacionada à falta de conhecimento, fala semelhante à do aluno “H”: “Pois as pessoas não sabem que são direitos humanos ou ignoram, negligenciando”

Podemos observar que ambos os estudantes “D” e “H” mencionam o desconhecimento dos direitos humanos. Oliveira (2013) menciona que o desconhecimento e a recusa contribuem para a visão estigmatizada dos direitos humanos, podendo estar atrelados ou separados. O aluno “H”, além do desconhecimento, mencionou a ignorância e negligência. Ao usar o termo “ignorância”, o aluno não se refere apenas ao desconhecimento, mas sim à escolha deliberada de não se envolver ou reconhecer a importância. Já a negligência sugere uma falta de cuidado ou atenção adequada, podendo estar relacionada aos cidadãos ou às instituições sociais, conforme observado pelas alunas “C” e “F”.

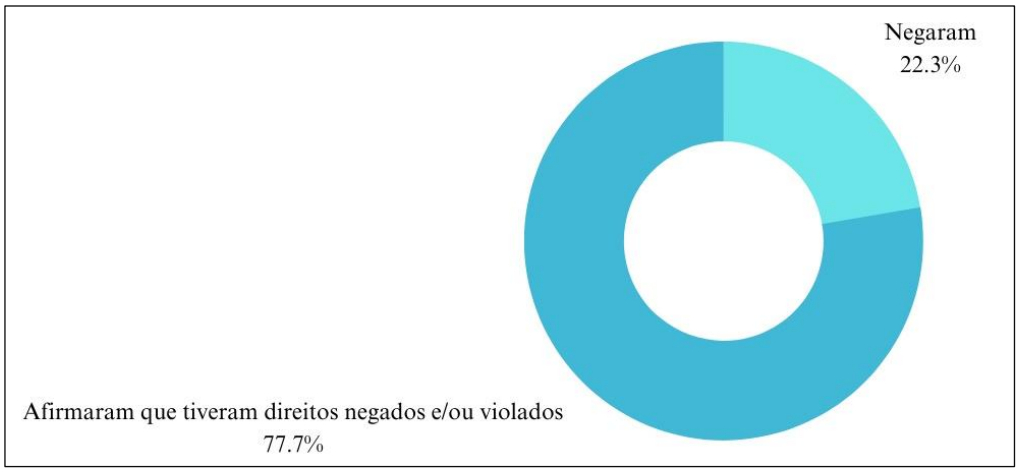
A aluna “C” relata: “Pelo atual governo e com consequência de antepassados isso vem ocorrendo há muito tempo. Pois calando a população o governo tem mais autoridade com assim a população vira na bolha”. Já a aluna “F” afirma: “Isso acontece pela falta de auxílio do governo, que não se importa com os direitos humanos”. Ambas as alunas estabelecem relação entre o governo e a negligência aos direitos humanos. Enquanto a aluna “F” destaca a responsabilidade do governo em relação a políticas públicas, que estas atendam às necessidades da população e forneçam direitos. A aluna “C” relaciona a negligência de direitos à alienação da sociedade e expressa preocupação com a supressão da voz da população.

Um terceiro aspecto, apontado pelos alunos participantes da pesquisa, está relacionado a questões do indivíduo como cidadão, conforme observado na resposta da aluna “E”: “Apesar

de documentos, leis, ainda predominam a fome, guerra etc., por conta das escolhas que fazemos como seres humanos, para que isso não se torne apenas palavras, por conta também de desigualdades e preconceitos". O estudante "I" destaca: "Pela falta de tolerância de algumas pessoas". A aluna "E" elenca dois pontos importantes: a aparente desconexão entre documentos/leis e a realidade social, e a importação da participação dos cidadãos ao votar. Ela sugere que a implementação efetiva dos direitos depende das ações e escolhas das pessoas aos seus respectivos governantes. Já o estudante "I" aponta para a violação dos direitos humanos devido à intolerância das pessoas em respeitar as diferenças.

A terceira e última pergunta da atividade foi: "Você teve e/ou tem algum direito humano negado e/ou violado? Qual? Poderia descrever a situação ocorrida?" A questão era de caráter pessoal. O gráfico 21 ilustra a resposta dos estudantes.

Gráfico 21 - Percentuais de estudantes da escola campo participantes da pesquisa que tiveram ou não seus direitos negados ou violados (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os dados do gráfico 21 mais da metade dos alunos participantes da pesquisa, ou seja 77,7% afirmaram que tiveram ou têm seus direitos negados e/ou violados em contraste com 22,3% que negaram. É relevante ressaltar que os dois estudantes que negaram o fizeram em razão de não se lembrar de uma situação específica para descrever, ou seja, podem ter passado por momentos e circunstâncias de violação dos direitos. Como descrito por "H": "Não, nenhum caso que eu recorde" ou por "D" "Até onde é de meu conhecimento, acredito que não, mas provavelmente já tive sim".

Aqueles que afirmaram ter seus direitos violados ou negados descreveram as situações. Vejamos algumas: "I" Não poder me vestir ou expressar corporalmente, por medo de sofrer

abuso sexual"; "G" "Por alimentação em uma escola pública no Pará"; "F" Por muitos anos eu não recebia pensão do meu pai, e nada aconteceu com ele".

O exercício que envolve a descrição de situações de violação de direitos humanos pode ser enriquecido por meio de outras atividades, a fim de atingir o objetivo de aprendizagem 605 C das (DC-GOEM, 2020, p. 494) "Promover ações concretas dentro da escola, utilizando a desigualdade social e violações dos Direitos Humanos na sua comunidade local para construir espaços de vivência e respeito a identidade de cada grupo e de cada indivíduo". Durante a execução da pesquisa, não foi possível estender o exercício devido às restrições do tempo, inclusive na conciliação de outras atividades a serem desenvolvidas. No entanto à reconhecemos a importância da reflexão de cada uma das experiências de vida relatadas.

Candau (2008) apresenta em *Como promover processos de educação em direitos humanos?* a importância aos relatos de experiência.

> A utilização de metodologias ativas e participativas, o emprego de diferentes linguagens, a promoção do diálogo entre diversos saberes, são componentes presentes ao longo de todo o processo que deve ter como referência fundamental a realidade social e as experiências dos participantes. Especial atenção deve ser dada aos relatos de histórias de vida relacionadas às violações ou à defesa dos Direitos Humanos, apresentadas pelos próprios participantes, através de entrevistas realizadas com determinadas pessoas indicadas pelo grupo ou através de matérias de jornais e outros meios de comunicação (Candau, 2008, p. 293).

É nesse contexto que as ideias de Paulo Freire (2019) se tornam relevantes. Freire (ibidem) propôs uma abordagem educacional humanizadora e dialógica, que pode ser aplicada para aprofundar a compreensão das violações de direitos humanos e promover a conscientização e a ação transformadora. A abordagem do educador valoriza o diálogo como uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento e a transformação social. Ela reconhece que o processo educativo deve ir além da simples transmissão de informações, incentivando a reflexão crítica sobre a realidade social e as desigualdades presentes.

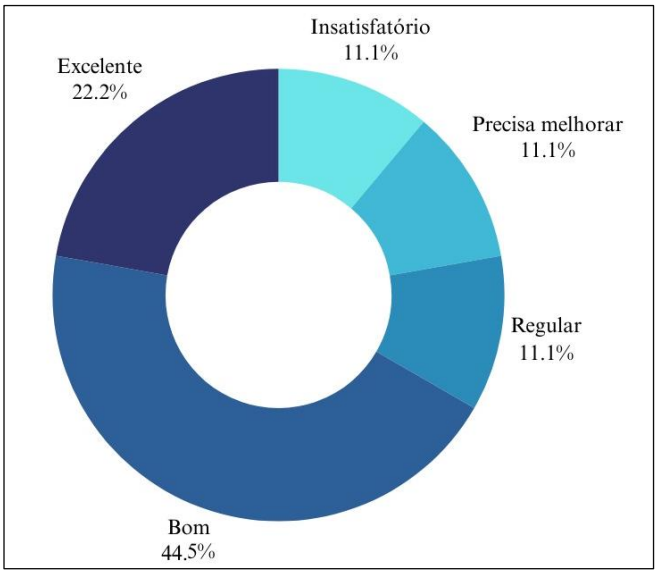
Nesse sentido, para aprimorar o exercício, poderiam ser incorporadas estratégias inspiradas nos princípios freirianos, tais como a realização de rodas de conversa e debates voltados para a conscientização e o engajamento da comunidade escolar em questões de direitos humanos e desigualdade social. Além disso, seria importante explorar a interdisciplinaridade, envolvendo diferentes disciplinas para além da Sociologia como a História, Geografia, Filosofia, para uma compreensão mais aprofundada das raízes históricas e estruturais das violações de direitos humanos e das formas de combatê-las. Tal premissa é relevante para estabelecer conexão com a atividade 4 do projeto de Ensino. A atividade envolve a DUDH e

dentre os questionamentos temos a reflexão das instituições sociais que atuam diretamente na garantia dos direitos.

Dessa forma, ao adotar uma abordagem educacional embasada em Paulo Freire, os estudantes terão a oportunidade de desenvolver habilidades críticas, empatia, respeito à diversidade e senso de responsabilidade social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Vejamos como os estudantes avaliaram a atividade, vale ressaltar novamente que esta era a segunda atividade na versão inicial do projeto de ensino aplicado na escola campo. O gráfico 22 ilustra como os estudantes avaliaram a atividade.

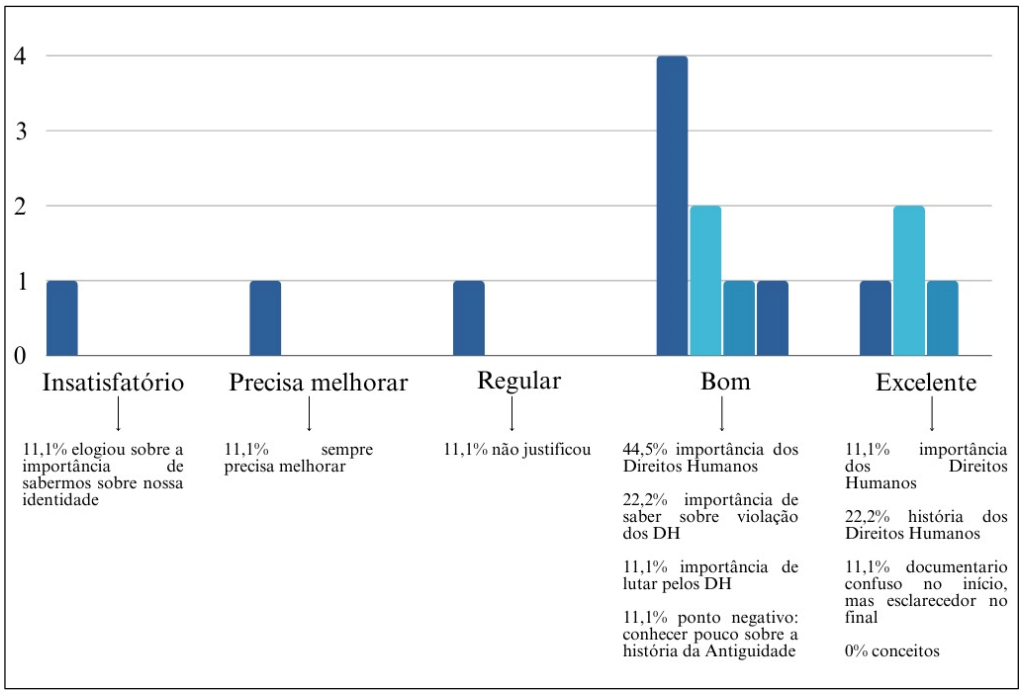
Gráfico 22 - Avaliação da atividade 1 do produto educacional pelos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o gráfico 22, podemos observar que dos 9 alunos que avaliaram a atividade, 66,7% a consideraram de maneira satisfatória. Isso equivale a somatória dos que a classificaram como excelente (22,2%) e bom (44,4%). Além disso, 11,1% dos alunos avaliaram como regular, outros 11,1% acreditam que precisa melhorar, e igualmente 11,1% a avaliaram como insatisfatória. O gráfico 23 apresenta a justificativa dos alunos à avaliação.

Gráfico 23 - Justificativas dos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa para sua avaliação da atividade 1 do produto educacional (2022)



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados percentuais do Gráfico 23 revelam que os estudantes reconheceram a importância dos direitos humanos e sua história, bem como demonstraram conhecimento sobre as violações desses direitos. No entanto, é interessante observar que nenhum dos alunos fez menção ao mapa conceitual ou aos conceitos apresentados por meio dos verbetes. Surpreendentemente, a única ferramenta metodológica mencionada pelos alunos foi o documentário sobre os direitos humanos e sua história, indicando uma possível oportunidade para explorar e integrar outras abordagens no processo de aprendizagem.

Tal ação pode indicar a preferência dos alunos por ferramentas metodológicas que não envolvam a leitura, como indicado pela docente em vários momentos da avaliação e pelos alunos na avaliação final do projeto. Isso é evidenciado pelo fato de ter sido feita a leitura dirigida do verbete em voz alta pelos docentes com a orientação da professora.

3.2 Aplicação e análise da atividade 2: Por onde se começa a pensar os direitos humanos?

A docente inicia a aula escrevendo o título do projeto de ensino: *Afinal, o que são esses tais direitos humanos?* no quadro, e relembra aos alunos sobre a importância da pesquisa na qual estão participando e sua relevância para o âmbito escolar ao qual pertencem. Em seguida,

a professora de Sociologia apresenta o curta-metragem *Animação sobre os Direitos Humanos da Anistia Internacional*, e os alunos demonstram bastante interesse ao assistirem o vídeo. Nenhuma informação adicional ou pergunta é feita antes ou durante a execução do vídeo, com o intuito de não influenciar a perspectiva dos alunos, permitindo que eles reflitam livremente. Como foi avisado que haveria uma discussão sobre o vídeo, e ele é bem curto, com apenas dois minutos e quatro segundos de duração, os alunos solicitaram que a docente o reproduzisse novamente, o que ela prontamente fez antes de iniciar a discussão.

Após a exposição do vídeo a docente fez a escuta ativa dos alunos, que participaram da análise do vídeo. Alguns questionamentos foram dirigidos aos alunos, conforme sugerido o material do professor[95]. O intuito das perguntas foi aprofundar e mediar o debate. O ponto mais enfatizado, em tal momento de discussão, foi as violações aos direitos. A docente escreveu o título da atividade no quadro *Por onde se começa a pensar os direitos humanos*?

Os objetivos desta atividade consistiram em: analisar os discursos de sujeitos escolares quanto às concepções de direitos humanos, presentes em situações oriundas de diferentes campos sociais[96], tanto escolares como não escolares; contrapor visões de direitos humanos, com base em um levantamento teórico de conceitos e práticas desse tema. Tais objetivos estão intimamente ligados ao pressuposto basilar desta pesquisa que é [des]construir e [res]significar os direitos humanos[97].

A atividade iniciou com um texto autoral da pesquisadora intitulado *Igualdade e/ou diferença? Como funciona?!* O texto se inicia com dados estatísticos de uma pesquisa[98] que apresenta a concepção de que os direitos humanos beneficiam bandido. Essa informação é relevante, pois evidencia que essa ideia está presente na percepção de uma parcela da população brasileira, sendo respaldada a informação por estudos e pesquisadores, como o professor Sérgio Adorno da USP.

Os parágrafos que se seguem no texto apresentam conceitos importantes de duas autoras: Teresa Caldeira (1991) e Vera Mª Candau (2007). Caldeira (1991) aborda a concepção

---

[95] O material do professor encontra-se disponível no Apêndice 1 deste trabalho.

[96] "Penso, em primeiro lugar, na noção de "campo", entendido ao mesmo tempo como campo de forças e campo de lutas que visam transformar esse campo de forças" (Bourdieu, 1994, p. 44). Em outras palavras, por campos sociais, entende-se o conceito de Pierre Bourdieu (ibidem), no qual o autor descreve os espaços nos quais ocorre a distribuição de poder e as lutas entre os indivíduos por posições sociais dentro da estrutura social.

[97] Os conceitos [des]construir e [res]significar são utilizados a partir das OCNs (2006) que estabelecem como premissa do olhar sociológico a desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais. Os dois termos têm o intuito de contrapor o conceito de que os direitos humanos são privilégios de bandidos, ecoada nos diversos campos sociais e atribuir novo significado a tal concepção amparada em uma perspectiva contra hegemônica.

[98] Os dados da pesquisa em sua integralidade, bem como a referência bibliográfica, encontram-se presentes no Apêndice 1 na seção Caderno do Estudante.

dos direitos humanos associados aos indivíduos envolvidos no crime em São Paulo durante o governo de Franco Montoro, que buscava humanizar os presídios. Essa informação é valiosa, pois, mesmo que a problemática não tenha se originado apenas naquele período, mas em um contexto anterior como o surgimento do esquadrão da morte, um grupo paramilitar que surgiu durante a Ditadura Militar para perseguir e exterminar criminosos considerados uma ameaça à sociedade. Isso desnaturaliza a noção do senso comum de que tal percepção surgiu do nada.

Por sua vez, Candau (2007) ressalta que um dos objetivos da luta pelos direitos humanos é o reconhecimento às diferenças, e essa tarefa não é nada fácil em uma sociedade estruturada em desigualdades sociais. É de extrema importância desconstruir o discurso meritocrático, que afirma que os indivíduos, por meio de seus esforços pessoais, alcançarão seus objetivos, pois essa afirmação ignora diversos fatores sociais, incluindo as chamadas "estruturas estruturadas"[99].

O texto segue para o próximo parágrafo dissertando sobre a perspectiva da igualdade, utilizando a DUDH e explicitando o primeiro e o sétimo artigo, os quais ambos afirmam que os indivíduos nascem livres e iguais e não devem ser discriminados nem ter seus direitos violados. Em seguida, o texto é finalizado com a reflexão de Candau (2007) sobre a educação em direitos humanos. Ao abordar essa temática tão importante, destaca-se a ênfase dada à pluralidade conceitual dos direitos humanos e da própria educação em direitos humanos. Não se pode esquecer a dimensão política e ideológica do tema, pois ele pode ser abordado sob duas grandes perspectivas: uma perspectiva neoliberal universalizante ou uma perspectiva contra hegemônica e multicultural.

Vale ressaltar que as sugestões de material para aproveitamento do professor apresentam os pontos que foram justificados para a elaboração em cada um dos parágrafos do texto. Isso permite ao professor ter uma referência mais detalhada dos argumentos utilizados, bem como das fontes citadas, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento de atividades e discussões em sala de aula.

As perguntas direcionadas à avaliação da atividade foram duas. A primeira pergunta da avaliação do produto educacional, foi: Você acredita que o texto *"Igualdade e/ou diferença?*

[99] Conceito elaborado por Bourdieu (1994) que estabelece a interconexão entre os hábitos, campos sociais e capitais. As "estruturas estruturadas" são as instituições, as normas sociais e os sistemas de dominação e poder. Essas possuem uma certa estabilidade e são moldadas ao longo do tempo. Essas estruturas são internalizadas e reproduzidas pelos membros da sociedade, muitas vezes sem questionamento. Já as "estruturas estruturantes" são a dimensão dinâmica das estruturas sociais, os mecanismos pelos quais são reproduzidos e perpetuados. Incluem ações, discursos e valores que moldam o comportamento dos indivíduos. Em suma, podemos afirmar que "estruturas estruturadas predispostas a agirem como estruturas estruturantes" consiste na interação entre as estruturas sociais mais amplas e as ações individuais, mostrando como as estruturas sociais moldam os hábitos dos indivíduos de modo a manter as desigualdades sociais e as relações de poder na sociedade.

Como funciona?" e os exercícios foram suficientes para apresentar aos alunos a noção de que os direitos humanos não são privilégios de bandidos? Justifique sua resposta.

> O texto e os exercícios apresentam de que os direitos humanos não são privilégio de bandidos. Porém, esta discussão poderia estar nas aulas posteriores, onde seria desconstruída essa ideia do senso comum que é muito promovida pelos meios de comunicação. Primeiramente, é necessário apresentar aos alunos o conceito de direitos humanos, o processo histórico e depois seria adequado realizar a discussão sobre o "privilégio de bandidos". Neste momento da atividade 1 eles ainda não compreendem o conceito de direitos humanos. Eles ainda têm muitas dúvidas e não têm base para fazer a discussão.

A segunda pergunta correspondia a: Aponte os aspectos positivos e negativos dessa primeira atividade[100]. Você teria alguma sugestão a acrescentar à aula? Qual?

> Como aspecto positivo considero a utilização do curta metragem "Animação sobre os Direitos Humanos para a Anistia Internacional". As imagens trazem muitas metáforas e estimularam os estudantes a pensarem a abrangência dos direitos humanos. Posso considerar que os alunos se interessaram pelo vídeo e fizeram comentários importantes. A leitura do texto "Igualdade e/ou diferença" foi uma atividade que não motivou muito os alunos, eles não responderam as questões de forma coerente. Não tiveram interesse.

Ao analisar detalhadamente a avaliação da professora, e o desempenho dos estudantes ao realizar a atividade compreendemos que foi pertinente a sugestão dada e decidimos fazer a inversão da atividade 2 na versão inicial com a 1 como foi possível perceber na análise acima[101], que apresenta a versão final do produto educacional. Ao realizarmos o produto educacional, no princípio da trajetória de pesquisa, o objetivo era iniciar com a problematização dos direitos humanos como privilégio para bandidos no intuito de promover a ressignificação dos direitos humanos. Porém, conforme relatado pela docente e observado nas respostas dos estudantes, a ausência de uma conceituação inicial interfere na compreensão dos estudantes sobre a temática.

De acordo com a bimestralização da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, os direitos humanos são estudados na 1ª e 3ª Séries do Ensino Médio. Como a pesquisa foi realizada com estudantes da 2ª Série do Ensino Médio, que estão no processo de implementação do Novo Ensino Médio e das mudanças curriculares relacionadas a ele, é de se esperar que eles ainda não tenham uma compreensão total dos conceitos dos direitos humanos e sua construção histórica. No entanto, eles devem ter noção do assunto, uma vez que o conteúdo é apresentado em três dos quatro bimestres na 1ª Série, sendo abordado de maneira mais contundente nessa

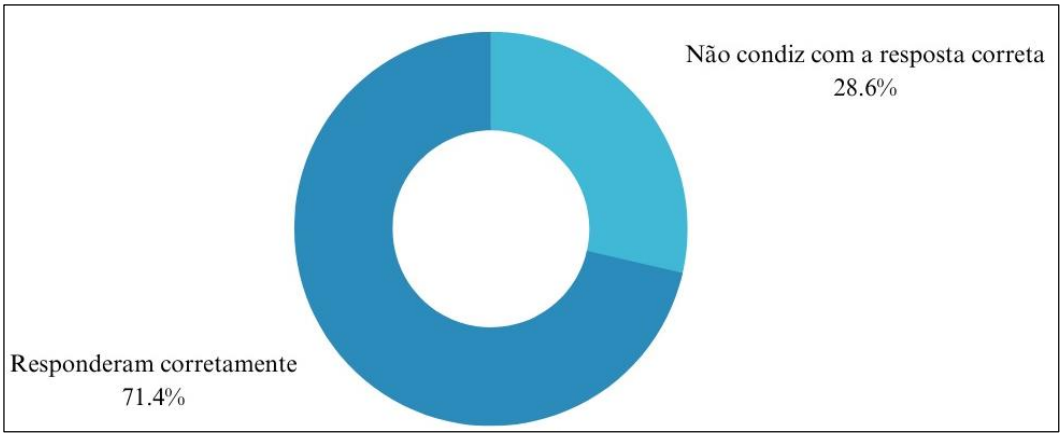
[100] Conforme mencionado na análise da aula 1, na versão final do produto educacional a atividade da aula 1 foi para a aula 2 conforme sugestão da professora de Sociologia e análise das respostas dos estudantes.
[101] Na seção: Aplicação e análise dos dados levantados na pesquisa de campo: Atividade 1

etapa. Posteriormente, na 3ª Série, a ênfase é dada à Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e aos direitos humanos atrelados aos Movimentos Sociais.

A afirmação da docente de que os alunos ainda não têm a compreensão correta do conceito para executar a atividade e que não responderam de maneira coerente será analisada nas respostas dos discentes. Abaixo, serão observadas a atividade e o desempenho dos estudantes.

A primeira pergunta faz referência à pesquisa sobre a percepção dos brasileiros em relação aos direitos humanos. Em seguida, é apresentada a pergunta: "Em que momento histórico intensificou-se a noção de que os direitos humanos são privilégios de bandidos?" Essa questão requer um conhecimento específico, mas os estudantes podem encontrar essa informação no próprio texto apresentado. O Gráfico 24, por sua vez, apresenta o percentual de estudantes em relação às suas respostas, em que sete informantes participaram da atividade.

Gráfico 24 - Percentuais das respostas dos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa sobre o período histórico em que se intensificou a noção de direitos humanos associados a privilégio de bandidos (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o gráfico, 71,4% dos participantes responderam de maneira satisfatória à questão, enquanto 28,6% forneceram respostas que não condizem com a resposta correta. Analisando uma resposta correta como exemplo, o aluno "D" escreveu: "No governo de Franco Montoro, governador do Estado de São Paulo (1983-1987), nos primeiros anos de seu mandato, na tentativa de humanizar os presídios, que essa imagem foi associada". Os alunos “C” e “E” referendaram Caldeira (1991) e mencionaram o momento histórico. Apenas o aluno “K” apresentou uma resposta incompleta, afirmando: "Em 1991 iniciou-se a ideia de que os direitos humanos são privilégios de bandidos". Ao analisar as respostas corretas, é interessante observar

que o aluno "B" foi o único a mencionar um momento histórico além do que está inserido no texto, ao afirmar: "após a Ditadura Militar".

É notável, segundo estudiosos, que a Ditadura Militar tem conexões com a educação em direitos humanos no Brasil. Conforme Emir Sales (2007), antes do golpe de 1964, o tema dos direitos humanos não estava incluído entre aqueles que eram objeto de discussão.

Já os dois alunos que responderam de maneira errônea o fizeram de maneira distinta. O estudante “B” misturou a pesquisa mencionada no início do texto com a DUDH, “Estes dados intensificaram após a pesquisa em 2018, porém, o primeiro artigo sobre os direitos humanos surge em 10 de dezembro de 1948 dizendo que todos nasciam livres e iguais”. Nota-se que o aluno não compreendeu o que estava sendo solicitado no enunciado, pois não apresentou o momento histórico em que se intensificou a noção de direitos humanos são privilégios de bandidos. De maneira distinta a aluna “G” compreende o que está sendo solicitado, porém não apresenta o momento histórico “No momento em que definiram que os direitos humanos são privilégios, não direitos”.

A resposta da aluna “G” traz uma importante reflexão histórica da sociedade brasileira em sua concepção de direitos e pode ser vista sob as perspectivas elencadas por Candau (2007) acerca das dimensões da educação em direitos humanos, sendo esta a primeira, que consiste em formar sujeitos de direito. De acordo com a autora, “Esta consciência é débil, as pessoas – inclusive por ter a cultura brasileira uma impronta e paternalista e autoritária – acham que os direitos são dádivas” (Candau, 2007, p. 404). Candau (ibidem) ainda apresenta exemplos em que os direitos são tidos como atos de generosidade e não de fato direitos sociais adquiridos, para evidenciar a sua afirmação. A sociedade estruturada em relações paternalistas e aristocráticas é perpassada ao longo da história por décadas e contribuiu/contribui para a compreensão dos direitos sociais estratificada como mencionado no primeiro capítulo na seção “Direitos Humanos - privilégios de bandidos?”[102]

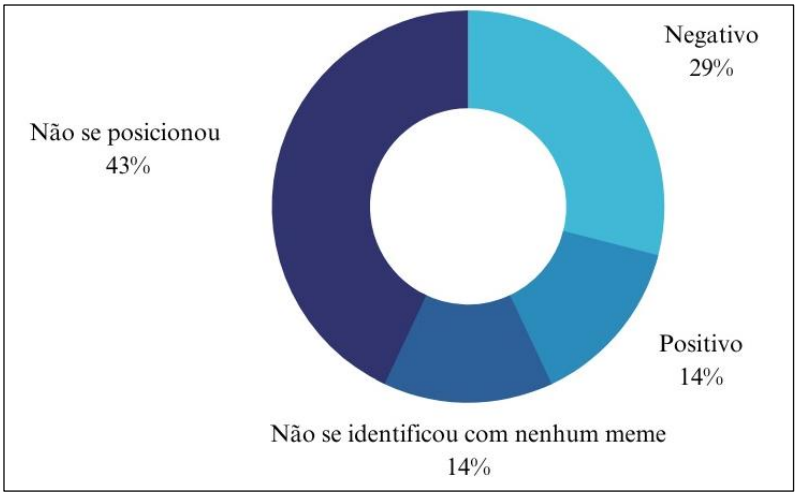
A segunda pergunta da atividade foi desmembrada em duas interrogações, que estavam interligadas, aos memes que os alunos[103] viram na internet. As interrogações foram: “Na internet, é possível encontrar vários memes referentes aos direitos humanos, expressando-os de

[102] É interessante observar que no primeiro capítulo na seção “Direitos humanos - privilégios de bandidos?” é desenvolvido as relações aristocráticas sob a ótica de Roberto DaMatta (1997) com as relações de mandonismo ou mesmo o estamento burocrático de Raymundo Faoro (2001) em uma sociedade enraizada em uma tradição de privilégios e clientelismo e como estas contribuem para a percepção de direitos a um grupo social.

[103] No momento da aplicação do produto educacional em sua versão inicial, as perguntas e a elaboração dos memes foram feitas na mesma atividade. No entanto, durante a execução, percebeu-se que a atividade para a aula estava muito extensa. Por esse motivo, na versão final, ela foi desmembrada e a produção dos memes foi colocada na atividade 3 analisada a seguir.

maneira positiva ou negativa. Por que isso acontece? Você se identificou com qual tipo de meme sobre os direitos humanos? Justifique sua resposta.” O gráfico 25, ilustra a resposta dos estudantes:

Gráfico 25 - Percentuais de identificação com memes positivos ou negativos sobre os direitos humanos pelos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme o gráfico 25, 29% (dois estudantes) responderam que os memes com os quais mais se identificaram foram os negativos, enquanto 14% (um estudante) escolheu memes positivos. Em contrapartida, 14% (um estudante) afirmou não se identificar com nenhum dos memes apresentados, e 43% (três estudantes) não se posicionaram nem em relação aos memes positivos nem aos negativos. Abaixo, segue a transcrição das respostas de alguns alunos.

Dentre os dois estudantes que afirmaram se identificar com os memes em que os direitos humanos aparecem de maneira negativa a estudante “K” relata:

> Isso acontece porque há pessoas que são a favor e outros contra. Eu me identifico com os memes que expressam os direitos humanos como forma de dar privilégios para bandidos. Tendo em vista que, optar por cometer um crime é uma escolha. Se a cadeia fosse boa, todo mundo ia querer ir. Porém, os direitos humanos são de extrema importância se for a favor das populações carentes que têm o direito de se alimentarem bem, e ter uma saúde de qualidade. Pois defendendo somente os presos em que estão ali, porque optaram, é obvio que as pessoas, inclusive eu, permanecerei com meu pensamento. No Brasil há cerca de 33 milhões de pessoas que vivem em situação, onde muitos não têm o que comer. Quantas crianças vão para o colégio para se alimentarem, porque não há o que comer em suas casas? Quantas pessoas morreram por não terem o direito de consultarem com um médico? Quantas pessoas se encontram em estado crítico, morando na rua sem ter onde dormir? Então é isso que penso sobre isso, por que levantar questões, campanhas, para beneficiarem os presos, sendo que se podem levantar campanhas para ajudar essas pessoas.

Uma das maneiras de interpretar a resposta da aluna é à luz do sociólogo Émile Durkheim, em suas obras *A Divisão do Trabalho Social* (1999) e *O Suicídio Estudo de Sociologia* (2000). Durkheim analisa o crime como um fato social normal, inerente às sociedades. Ele argumentava que, embora o crime seja considerado uma violação das normas sociais e um comportamento desviante, desempenha um papel funcional na manutenção do equilíbrio social. O crime tem função social importante ao definir os limites das normas sociais e reforçar a coesão social.

Segundo Durkheim (ibidem), o crime é percebido de maneira distinta de acordo com os tipos de sociedade. Nas sociedades caracterizadas pela solidariedade mecânica, que englobam as sociedades tradicionais e menos complexas, a consciência coletiva é intensificada e a punição do crime desempenha uma função retributiva e vingativa. Isso visa restaurar a coesão social que é ameaçada pela violação das normas sociais. Por outro lado, na solidariedade orgânica, presente nas sociedades industrializadas, onde a interdependência dos indivíduos ocorre pela divisão do trabalho, o crime é considerado uma disfunção social que vai contra o contrato social estabelecido. Nesse contexto, a punição do crime deve ser direcionada para a reabilitação social do criminoso.

É possível perceber, por meio da resposta da aluna "K", que ela entende que a punição dos crimes deve ser de natureza retributiva, seguindo o princípio de talião, no qual a punição é proporcional ao delito cometido. Essa visão se alinha com o conceito de Durkheim, que se enquadra na solidariedade mecânica. No entanto, é importante destacar que os direitos humanos, na perspectiva da aluna, são valorizados quando se tratam de lutas em prol das pessoas. Quando a pauta de luta envolve a ideia de "beneficiar os presos"[104], a aluna parece não considerá-la tão relevante. Contudo, é fundamental compreender que os direitos humanos não buscam vantagens em termos de privilégios sociais, mas sim um tratamento humanizado para todos os indivíduos. Tal premissa pode ser vista na resposta da aluna “B”.

Outra resposta que revela identificação com um meme negativo é a da aluna “B”, que relata: “Um meme dizendo ‘vai lá na redação e diz que direitos humanos é para humanos direitos’. Esse meme é humorizado para tentar simplificar os direitos humanos”. É importante ressaltar que, de acordo com a cartilha elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Inep/MEC, 2022), cinco critérios são cobrados na redação

[104] Expressão utilizada pela aluna.

do ENEM, entre eles a elaboração de uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos, podendo o aluno tirar zero na competência 5, por ferir os direitos humanos[105].

O meme descrito pela aluna faz uma crítica a essa competência do ENEM, utilizando uma expressão do senso comum que é "direitos humanos para humanos direitos". Essa sentença representa uma crítica negativa aos direitos humanos, sugerindo que eles devem ser apenas para os indivíduos que têm uma conduta "exemplar", enquanto aqueles que desviem dessas ações não devem possuir direitos. Esse tipo de abordagem simplificada e negativa dos direitos humanos pode ser problemática e deve ser tratada com atenção e reflexão em sala de aula.

Já a aluna “E”, que aparentou se identificar com um meme positivo, respondeu: “Os memes que eu mais acho que contém ironia é bem legal para repensarmos, porque nossos direitos estão ali, mas não são exercidos da maneira como deveria ser, então parece que pode ser ‘contos de fada’ ou coisa de outro mundo” A aluna ressalta a desconexão entre a existência formal dos direitos humanos e a realidade vivenciada por muitas pessoas, em que esses direitos são negados e violados. Essa percepção revela uma compreensão crítica das desigualdades sociais e das limitações na aplicação dos direitos humanos. Para uma parcela da população a ideia de ter seus direitos assegurados pode parecer distante e inalcançável. Essa perspectiva crítica é fundamental para promover discussões e ações que visem a tornar os direitos humanos uma realidade para todos os cidadãos, independentemente de sua posição social ou econômica.

Não será possível analisar como os estudantes avaliaram a atividade, pois, como já mencionado, ela foi desmembrada em duas na versão final. Portanto, a avaliação dos discentes será analisada a seguir na atividade 3.

3.3 Aplicação e análise da atividade 3: Qual a sua concepção de direitos humanos?

Na aula anterior, os alunos assistiram a um vídeo com as criações selecionadas no festival HumanizAção[106] do Colégio Pedro II, realizado em agosto de 2021. Esse festival permitiu que todos os alunos da instituição participassem, enviando memes, gifs ou vídeos curtos sobre os direitos humanos no cotidiano. O objetivo do projeto foi incentivar os alunos a

[105] “[...] constituem desrespeito aos direitos humanos propostas que incitam as pessoas à violência, ou seja, aquelas em que transparece a ação de indivíduos na administração da punição – por exemplo, as que defendem “a justiça com as próprias mãos [...]” (Inep/MEC, 2022, p. 23)

[106] https://www.youtube.com/watch?v=weiHG8Y68qw&t=14s Acesso em 1 de junho de 2022. Os alunos gostaram de ver o vídeo das criações selecionadas no Festival HumanizAção. Em seguida, a professora colocou no Google, exemplos de memes na temática dos diretos humanos, apresentando tais imagens para os alunos.

reflexão sobre os desafios dos direitos humanos na contemporaneidade, buscando contribuir para a promoção de ações sociais humanizadas.

No material do professor, estão disponíveis os links das lives realizadas na instituição para orientar os alunos na execução do material. O docente tem a flexibilidade de escolher se irá trabalhar com as três formas disponibilizadas no festival ou selecionar apenas uma delas, conforme foi feito no projeto de ensino. A metodologia escolhida para o projeto foi o meme, devido ao tempo[107] e às ferramentas metodológicas da instituição em que o produto educacional foi aplicado.

A turma foi dividida em grupos de até cinco alunos para a execução dos memes. Apesar de existirem sites como o Canva que possibilitem a criação de um meme, os textos foram feitos em folha de papel, os alunos tiveram de criar os próprios desenhos e as frases.

Essa abordagem pedagógica permite que os alunos expressem suas percepções sobre os direitos humanos de forma criativa, utilizando elementos visuais e humor para abordar questões complexas. Nem sempre os alunos sentem-se confortáveis para confrontar um discurso socialmente esperado levando em consideração o ambiente e a circunstância em que se encontram. Convém ressaltar que no questionário sobre os direitos humanos nenhum aluno assinalou sua opinião vinculando os direitos humanos como sendo privilégio de bandido. Entretanto, tal concepção pode ser vista nos memes. Vejamos abaixo as figuras de algumas das atividades realizadas pelos discentes.

O meme elaborado pela estudante “F” apresenta uma crítica social do ambiente escolar em seu cotidiano atrelado aos direitos humanos.

[107] A disciplina de Sociologia conta com apenas uma aula por semana e o Projeto de Ensino de ensino proposto contava ainda com mais duas atividades a serem desenvolvidas.

Figura 5 - Ilustração do meme sobre direitos humanos da 2ª Série da escola campo

Fonte: Dados da pesquisa

O meme ilustrado na Figura 5[108] aborda uma questão relevante no contexto escolar, que é a imposição de regras de horários específicos em que os alunos não podem sair para ir ao banheiro. Nesse esquema, a escola estabelece um controle rígido sobre o tempo dos alunos, limitando suas idas ao banheiro somente aos momentos autorizados. A situação evidenciada no meme aponta uma dinâmica em que a organização da escola prioriza a manutenção da ordem e da disciplina, muitas vezes em detrimento das necessidades individuais.

Um autor que pode ser pensado dentro dessa perspectiva é Foucault (1999). Ele analisa diversas instituições que exercem controle sobre os indivíduos, como prisões, conventos, fábricas, quartéis, hospitais psiquiátricos e escolas. As instituições escolares são locais de exercício de poder e controle sobre os corpos e as mentes dos alunos. Um exemplo disso é o conceito de "quadriculamento", em que cada indivíduo tem um lugar específico. Na sala de aula, os alunos são dispostos em fileiras, com as carteiras uma atrás das outras, frequentemente seguindo um mapeamento de sala[109].

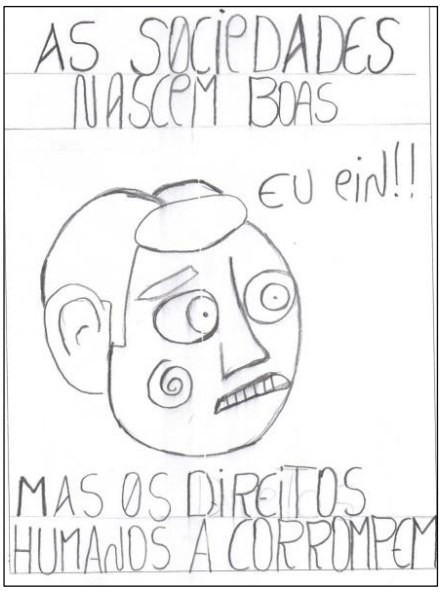
[108] A figura 6 se assemelha mais a uma charge que a um meme. O meme caracteriza-se por um humor rápido, podendo uma imagem icônica e variar o texto, repetir o texto e variar a imagem, ou sobrepor imagens. Como os alunos tinham que criar o meme manualmente não é possível identificar a imagem a qual ele refere-se

[109] Mapeamento de sala é o nome utilizado para designar o local em que os alunos vão sentar-se em sala de aula. “As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação: recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos.” (FOUCAULT, 1999, p. 174)

A abordagem de Foucault (1999) nos convida a questionar como as instituições exercem controle sobre os indivíduos, moldando seus comportamentos e subjetividades de acordo com normas e padrões estabelecidos. No caso do meme, a restrição dos horários para ir ao banheiro reflete a ideia de disciplina e normalização presentes no sistema escolar. Isso nos leva a refletir sobre a balança entre manter a ordem e a autoridade nas instituições educacionais e respeitar as necessidades individuais e a autonomia dos alunos.

Vamos analisar dois memes que apresentam uma concepção dos direitos humanos sob uma percepção negativa:

Figura 6 - Ilustração do meme sobre direitos humanos da 2ª Série da escola campo



Fonte: Dados da pesquisa

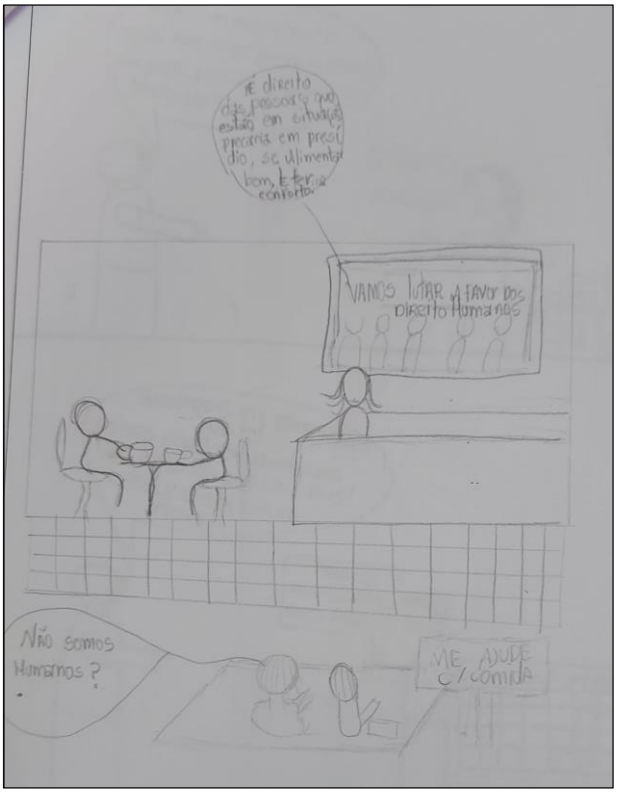
O meme ilustrado na Figura 7[110] apresenta uma concepção negativa dos direitos humanos por meio da frase "As sociedades nascem boas. Eu ein!! Mas os direitos humanos as corrompem". Essa afirmação faz uma alusão à frase comumente atribuída a Rousseau, "O homem nasce bom e a sociedade o corrompe". Embora essa citação não conste em nenhuma obra do autor, a sua ideia é central no livro *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens* (1989). Nessa obra, Rousseau (ibidem) explora como a sociedade pode levar à corrupção e à desigualdade, afastando os seres humanos de seu estado de natureza. Essa ideia é contrastada com os direitos humanos, que são apontados como elementos que corrompem o homem. O meme utiliza ironia para transmitir a sua mensagem. A

[110] O meme foi feito em grupo composto de cinco alunos.

frase escrita apresenta uma visão distorcida dos direitos humanos, criando um contraste com a frase de Rousseau.

Outro meme que também expressa uma concepção negativa dos direitos humanos é o expresso na figura 7:

Figura 7 - Ilustração do meme sobre direitos humanos da 2ª Série da escola campo



Fonte: Dados da pesquisa

A figura 7[111] ilustra uma cena complexa que envolve diferentes elementos e mensagens. A interação entre esses elementos cria um contexto de reflexão sobre questões de direitos humanos, justiça social e empatia. Duas pessoas estão conversando em um ambiente cotidiano e casual. Próximo a esse ambiente há um grupo de pessoas que se manifestam a favor dos direitos humanos. Em outro plano da imagem, destacam-se duas pessoas em condições precárias.

O grupo que se manifesta pelos direitos humanos luta por condições humanitárias em presídios, destacando a importância de tratar os detentos com dignidade e respeito, mesmo em um contexto punitivo. No entanto, o meme sugere uma lacuna na abordagem, já que esse mesmo grupo não parece demonstrar a mesma atenção ou empatia em relação às minorias sociais que

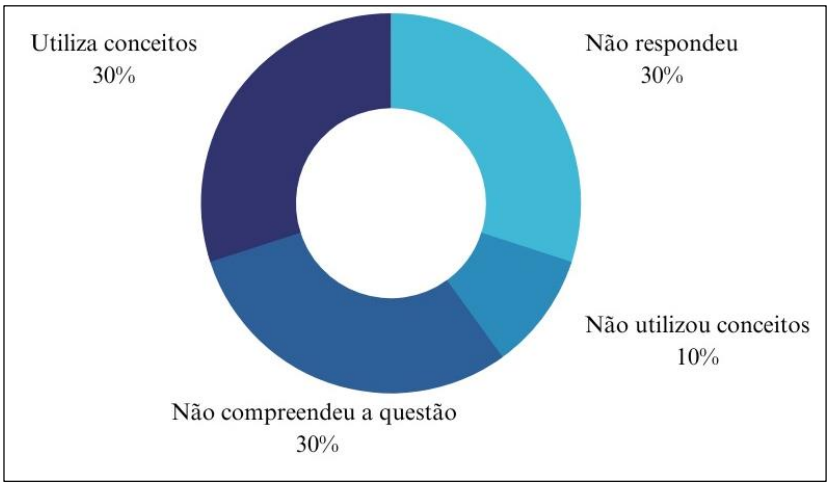
[111] O meme foi feito em grupo composto de cinco alunos.

estão pedindo ajuda básica, como comida. A pergunta “não somos humanos?” reflete uma crítica à aparente seletividade ou falta de abordagem abrangente das questões de direitos humanos. O meme, portanto, dá a conotação de que os direitos humanos têm uma abordagem seletiva, focada em “conceder privilégios a bandidos”, concedendo-lhes “conforto” e negligenciando a necessidade básica de outros. Tal concepção, nesse prisma interpretativo, é percebida por uma parcela da população acerca dos direitos humanos.

Os alunos dedicaram toda a aula à produção dos memes. A apresentação dos memes não aconteceu na aula seguinte, pois, de acordo com o cronograma do projeto, essa etapa estava planejada para Aula 5, intitulada *Apresentação dos memes e dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.* A Aula 5 consistiu na apresentação das atividades 3 e 4: *Qual a sua concepção de direitos humanos?* e *Declaração Universal dos Direitos Humanos.* A atividade 4 consistiu na análise de um artigo dos DUDH e na produção de uma poesia, que será discutida a seguir.

Na avaliação da atividade, duas perguntas foram realizadas aos alunos. “Quais conceitos filosóficos/sociológicos você levou em consideração para a realização da sua atividade? Em que consistiu a sua facilidade e/ou dificuldade? O gráfico 26 ilustra a resposta dos estudantes.

Gráfico 26 - Percentuais sobre o uso de conceitos para a produção de memes relativos aos direitos humanos por estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022)



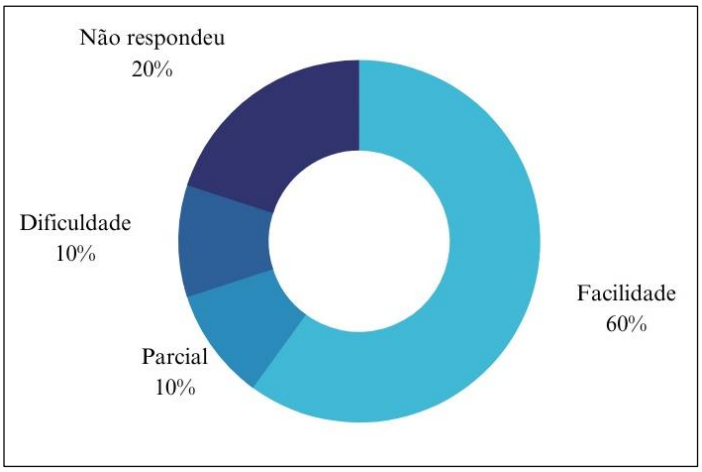
Fonte: Dados da pesquisa

Os dados do gráfico 26 apontam que dos dez estudantes que realizaram a atividade, 30% (3 informantes) utilizaram conceitos. Os conceitos citados pelos alunos foram "classes sociais", "desigualdade social" e "direitos fundamentais". Porém, 30% (3 informantes) não compreenderam a questão, e não responderam com conceitos sociológicos/filosóficos utilizados para a produção do meme, mas sim sobre a temática do meme. Além disso, 10% (um

informante) afirmou não ter utilizado nenhum conceito, e fez o meme baseado em sua opinião pessoal. Adicionalmente, 30%, equivalente a três pessoas, não responderam à pergunta.

O gráfico 27 representará os dados referentes à segunda pergunta.

Gráfico 27 - Percentuais de facilidade ou dificuldade na produção de memes sobre direitos humanos por estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022)



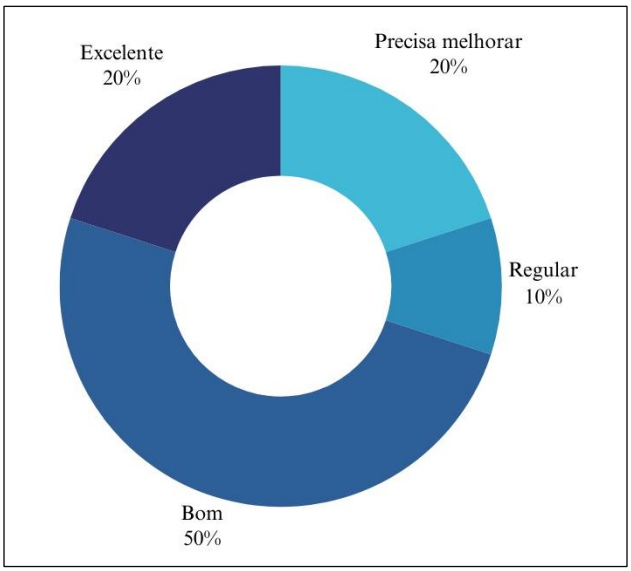
Fonte: Dados da pesquisa

Os dados do gráfico 27 apontam que seis entre os dez estudantes, ou seja 60%, tiveram facilidade em realizar a atividade enquanto um (10%) teve dificuldade, um (10%) foi parcial e dois estudantes (20%) não responderam. Dentre algumas das justificativas daquelas que afirmaram ter facilidade na atividade encontramos relacionar com outros temas e apresentar uma opinião pessoal. Já o aluno que apresentou dificuldade para realizar a atividade relatou a falta de tempo.

Por meio do gráfico 28, podemos observar a avaliação dos alunos[112].

[112] Na versão inicial aplicada na escola campo está foi a primeira atividade do produto educacional. As atividades 2 e 3 estavam unificadas.

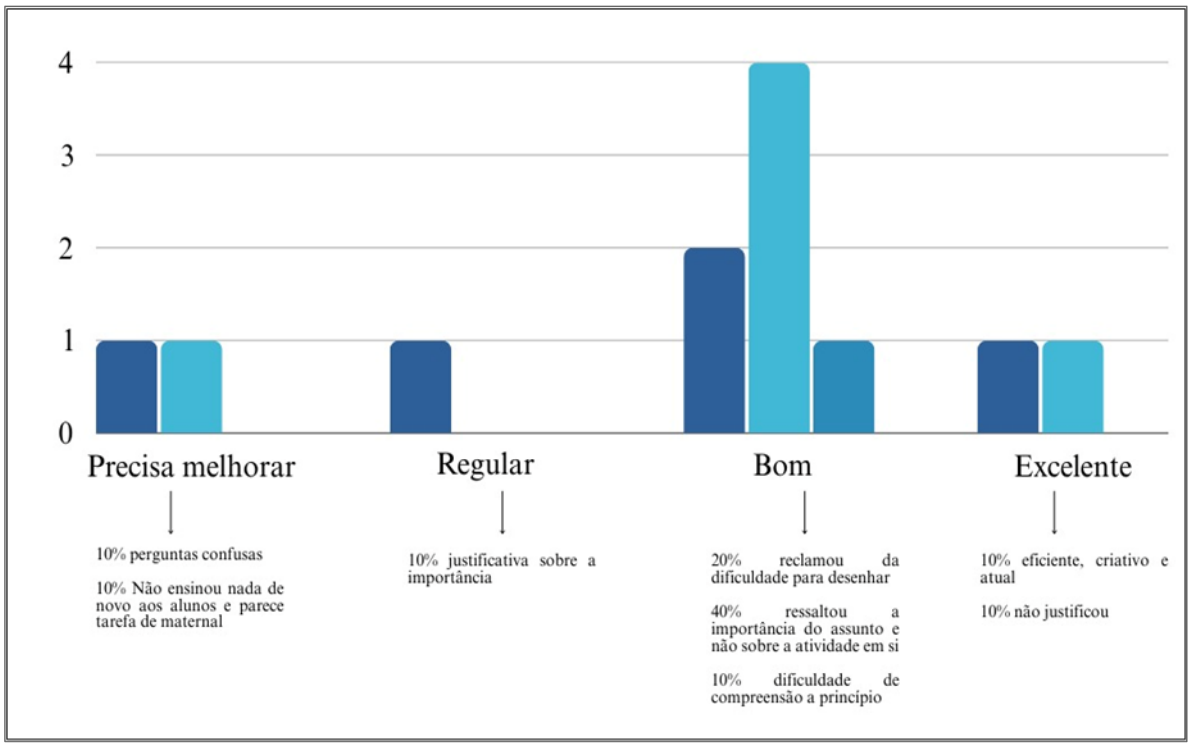
Gráfico 28 - Avaliação da atividade 3 do produto educacional pelos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o gráfico 28, podemos observar que dos dez alunos que avaliaram a atividade, 70% a consideraram de maneira satisfatória. Isso equivale a somatória dos que a classificaram como excelente (20%) e bom (50%). Além disso, 10% dos alunos avaliaram como regular, outros 20% acreditam que precisa melhorar, nenhum estudante avaliou a atividade como insatisfatória. O gráfico 29 apresenta a justificativa dos alunos à avaliação.

Gráfico 29 - Justificativas para a avaliação da atividade 3 do produto educacional pelos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2002)



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados percentuais do Gráfico 29 revelam que entre os alunos que avaliaram a atividade como excelente, 10% destacaram a eficiência, a criatividade e atualidade da abordagem. Enquanto 40% dos estudantes que avaliaram como bom justificaram a importância da temática dos direitos humanos, porém não mencionaram aspectos sobre a atividade em si ou sua execução. Destes, 20% relataram dificuldade ao desenhar e 10% dificuldade em compreender a proposta da atividade. Dentre aqueles que apresentaram que a atividade precisa melhorar 10% justificaram a opinião em relação às perguntas que, ao seu ver, se mostraram confusas e 10% porque nada novo foi acrescentado.

3.4 Aplicação e análise da atividade 4: Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A docente iniciou a aula retomando os assuntos trabalhados nas aulas anteriores: a história dos direitos humanos, a compreensão associativa de que os direitos humanos são privilégios de bandidos e a polissemia do termo. O retorno às aulas anteriores foi importante pois estabeleceu uma conexão entre as aulas e possibilitou um momento de reflexão e esclarecimento de dúvidas sobre o conteúdo.

Para introduzir o conteúdo, foi exibido um vídeo sobre a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*[113]. Este vídeo, com apenas três minutos e 30 segundo de duração, exibido no canal da Anistia Internacional de Portugal destacou o primeiro, nono, décimo quinto, décimo oitavo e décimo nono artigos da DUDH, encerrando com o trigésimo. O vídeo enfatizou a importância da DUDH e a necessidade do reconhecimento desses direitos. Ele apresentou os artigos da DUDH de forma simples e acessível, facilitando a compreensão dos alunos.

Após o vídeo, a professora fez a leitura da DUDH com os alunos. É relevante observar que alguns alunos mencionaram nunca terem lido o documento na íntegra. A atividade consistiu em fazer a releitura[114] de um artigo da DUDH em forma de poema. Três questionamentos foram feitos aos alunos para auxiliá-los na escolha do artigo e elaboração do poema.

> Quais direitos são expressos neste artigo?
> Quais são as instituições (políticas, sociais e/ou econômicas) que atuam diretamente na garantia desses direitos?
> De que maneira o indivíduo como cidadão pode contribuir socialmente para a efetivação desses direitos?

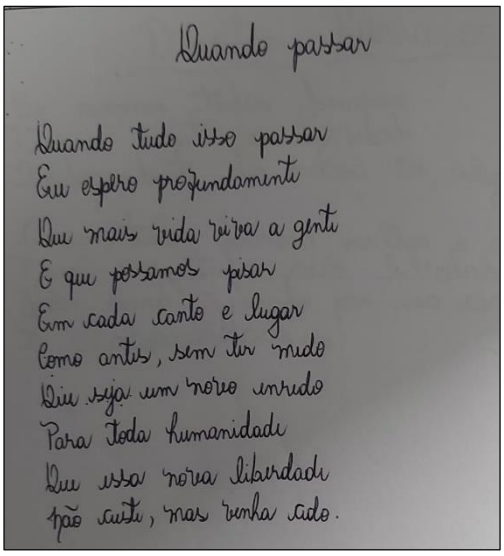
Tais questionamentos estão alinhados com os objetivos de aprendizagem 501B, 502C e 605B do DCGO-EM (2020). Os três objetivos elencados para a atividade referem-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) no contexto do convívio dos indivíduos em uma sociedade democrática, pautada nos princípios de liberdade, justiça social e solidariedade, com o propósito de garantir direitos e deveres aos cidadãos.

A turma foi dividida em grupos de até cinco alunos para a produção dos poemas, a maioria dos grupos foram os mesmos dos memes. Vejamos abaixo as figuras de algumas das atividades realizadas pelos discentes.

[113] No apêndice intitulado Produto Educacional está o link da descrição do vídeo bem como a aula detalhada. O vídeo apresenta o livro *Todos nós nascemos livres – Declaração Universal dos Direitos Humanos (ilustrado)*. Este livro é destinado a crianças, com o intuito de contribuir com a visão cidadã e democrática.

[114] A releitura consiste em criar uma nova obra tendo como base outra, acrescentando novos elementos. Essa obra não precisa ser do mesmo gênero da anterior, por exemplo, uma pintura pode transformar-se em uma crônica. No caso da atividade, os alunos transformaram um artigo da DUDH em um poema.

Figura 8 - Ilustração da releitura do 3ºartigo da DUDH em forma de poema da 2ª Série da escola campo



Fonte: Dados da pesquisa

A figura 8[115] o poema que faz uma releitura do 3º artigo da DUDH. Este afirma que "Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal." Os três elementos essenciais para o ser humano - vida, liberdade e segurança - são abordados no poema “Quando passar”. O grupo começa o poema descrevendo a sociedade em meio a tumultos sociais, onde a qualidade de vida desejada não é alcançada: "Quando tudo isso passar. Eu espero profundamente. Que mais vida viva a gente." Em seguida, o poema destaca a importância da segurança pessoal, através da possibilidade de ir e vir, lamentando o fato de que o medo ainda impeça essa liberdade: "E que possamos pisar. Em cada canto e lugar. Como antes, sem ter medo." Finalmente, o terceiro elemento, a liberdade, é mencionado em conexão com a vida e a segurança, como parte de um novo capítulo desejado para a humanidade: "Que seja um novo enredo. Para toda humanidade. Que essa nova liberdade. Não custe, mas venha cedo."

A Câmara dos Deputados apresenta a "Declaração dos Direitos Humanos Comentada" (2022), cobrindo desde o preâmbulo até o 30º artigo com comentários. Nessa obra, é discutido o pensamento político de Thomas Hobbes em sua hipotética concepção do surgimento do Estado por meio de um contrato social, no qual o indivíduo renuncia ao seu estado de natureza em troca do pacto social, que envolve os conceitos de vida, liberdade e segurança pessoal expostos no 3º artigo da DUDH.

[115] O poema foi feito em grupo composto de quatro alunos.

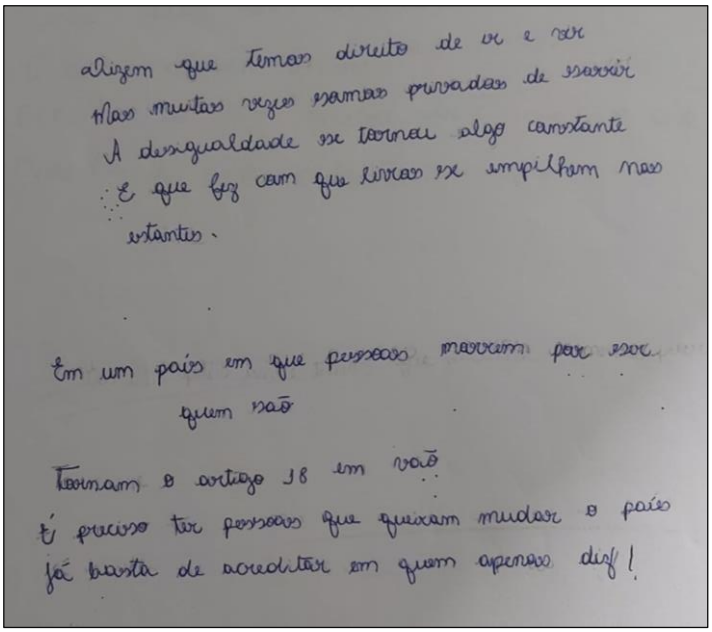
Hobbes (1983) argumenta que a liberdade é um direito natural e fundamental para o ser humano, e cabe ao Estado garantir a ordem social. Antes da modernidade, a vida não era considerada um direito natural, uma vez que os indivíduos estavam submetidos às ordens do rei, que poderia colocar em risco a vida daqueles que fossem contrários aos seus interesses.

Por outro lado, de acordo com a DUDH comentada (ibidem) a liberdade como um direito natural é mais enfatizada nas ideias de Locke e na "Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão." A associação política, ou seja, o contrato social, é vista como responsável pela preservação desses direitos individuais, incluindo a liberdade. Já a segurança pessoal é o desfrutar da vida e liberdade, no qual para o Hobbes o governo é aquele que pode fazer uso da violência legítima para garantir a harmonia.

Os três elementos: vida; liberdade e segurança essenciais ao artigo estiveram presentes no poema dos estudantes ainda que sem mencionar os jusnaturalistas como na obra DUDH comentada (2022). O terceiro artigo é basilar a DUDH. “Esse artigo faz parte daqueles que lançam luz sobre toda a Declaração Universal. Afinal, ter garantia à vida, à liberdade e à segurança pessoal é algo básico e que precede outros direitos (Sathler e Ferreira, 2022, p. 46).

Vejamos abaixo a figura nove, que apresenta outro poema como releitura do Artigo 18 da DUDH.

Figura 9 - Ilustração da releitura do artigo 18 da DUDH em forma de poema da 2ª Série da escola campo (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

A figura 9 ilustra o poema [116] que faz a releitura do artigo 18 da DUDH. Este afirma:

> Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.

O poema inicia-se com referência à liberdade de pensamento e consciência, porém de maneira subjetiva e indireta "Dizem que temos o direito de ir e vir[117]. Mas muitas vezes somos privados de sorrir" ao referir-se à "liberdade de sorrir" sugere a restrição à liberdade de consciência de expressar as suas opiniões e sentimentos livremente. A liberdade de expressão é abordada no artigo 19 da DUDH. A liberdade de pensamento com uma conotação intelectual pode ser vista no trecho "E que fez com que livros se empilhem nas estantes" por meio de uma crítica ao acesso limitado à educação, indicando que nem todos os cidadãos têm igualdade de oportunidades nesse sentido. A pilha de livros na estante pode ser vista como uma metáfora para a falta de acesso à educação e à cultura da leitura[118].

É possível ver a liberdade de religião de maneira indireta e subjetiva assim como a liberdade de pensamento e consciência. O trecho sobre as pessoas morrendo por serem quem são[119] sugere uma falta de tolerância à diversidade de crenças e práticas religiosas.

> Então a liberdade de pensamento tem a ver com o livre exercício da atividade intelectual -pode ter as próprias ideias e visões sobre o mundo -, a liberdade de consciência se dirige a um aspecto mais restritivo da atividade intelectual, envolvendo a formação das ideias mais fundamentais e basilares sobre a vida, convicções e valores. Já a liberdade de religião, como aspecto da liberdade de consciência, diz respeito à possibilidade de ter crenças de aspecto transcendente, que se relacionem com divindades. (Sathler e Ferreira, 2022, p. 181)

A avaliação da atividade pela docente consistiu em duas perguntas discursivas. A primeira questionava sobre as facilidades e dificuldades enfrentadas pelos estudantes ao realizar a releitura de um artigo da DUDH, bem como pedia sugestões para melhorar o projeto de ensino, visando auxiliar na análise do artigo. A docente respondeu:

---

[116] O poema foi feito em grupo composto de três alunos.

[117] A frase elencada pelos alunos pode estar relacionada também ao artigo 13 da DUDH trata sobre o direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de um Estado.

[118] O artigo 26 da DUDH fala sobre o direito à instrução, que deve ser gratuita pelo menos nas séries elementares. Pode-se entender por "elementar" na educação brasileira aquela que chamamos de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

[119] O 2º artigo fala sobre o direito do cidadão desfrutar dos direitos e liberdades expressos na declaração sem ser estratificado por raça, cor, sexo, língua, religião e tantos outros elementos que a sociedade crie para discriminar os indivíduos. Em outras palavras, muitas pessoas estão perdendo a vida simplesmente por serem quem são, devido a essas estratificações e ações discriminatórias.

> Foi muito importante entregar para cada aluno o texto da DUDH. Eles não têm conhecimento sobre quais são os artigos, qual é o conteúdo da DUDH. O vídeo utilizado também é muito interessante. A dificuldade que encontramos atualmente, não apenas neste projeto *Afinal, o que são esses tais direitos humanos?* é despertar o interesse dos alunos, promover o engajamento nas atividades, garantir a aprendizagem dos conteúdos. Eles não têm interesse em atividades de leitura[120] e/ou exercícios de interpretação de textos com os questionários que foram utilizados nestas atividades do projeto. Quando utilizamos os vídeos percebemos maior interesse dos alunos. As atividades práticas, em grupo, como a elaboração dos memes têm maior adesão e participação

Já a segunda pergunta solicita à docente que apresente os aspectos positivos e negativos da atividade bem como uma sugestão a ser acrescentada a aula.

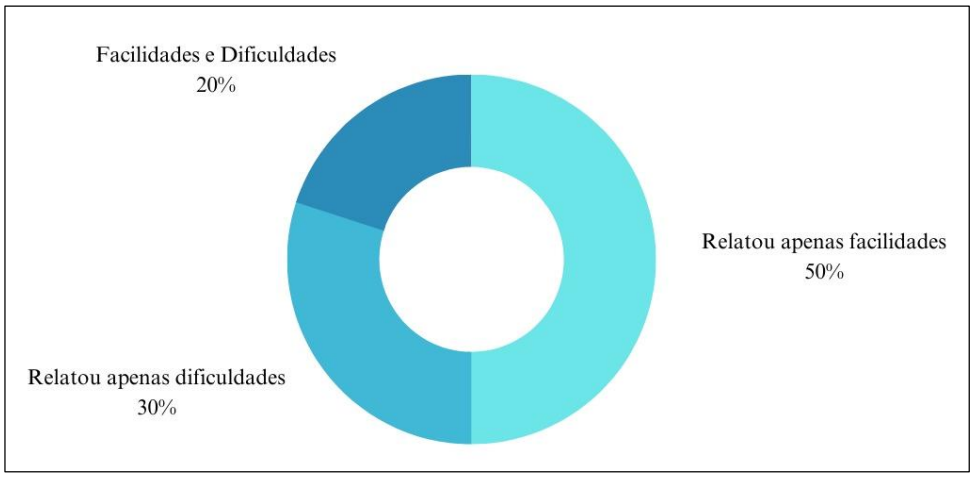
> A atividade de elaboração do poema foi muito boa. Essa atividade incentiva a leitura da DUDH. Isso é importante porque os alunos não gostam de ler textos com mais de uma página. O vídeo também foi um ponto positivo, os alunos aprendem bastante com os recursos audiovisuais. A aula foi bem estruturada, com atividades diversificadas e complementares.

A reflexão da docente acerca da leitura foi comentada em outras atividades como as atividades 2 e 6, que também exigem leitura. Apesar dos alunos preferirem atividades com maior ludicidade, a leitura é ferramenta metodológica importante no processo de ensino aprendizagem e na formação do pensamento crítico. A professora não deu nenhuma sugestão a ser acrescentada à atividade.

Ao final da atividade, os alunos realizaram sua avaliação por meio de uma pergunta. Apesar de a atividade ter sido realizada em grupo, a avaliação foi individual, pois cada aluno possui um processo de ensino-aprendizado diferente. A pergunta feita foi: "Qual foi a maior facilidade/dificuldade que você encontrou na escolha do artigo dos direitos humanos para fazer a releitura?" O Gráfico 30 ilustra as respostas dos estudantes.

[120] A afirmação da professora de Sociologia fica evidente na atividade 3 (Qual a sua concepção de direitos humanos?), pois os alunos usaram apenas os vídeos para fundamentar as suas respostas desconsiderando o verbete e teoria apresentada pela docente por meio de slides.

Gráfico 30 - Percentuais de dificuldade ou facilidade na produção do poema sobre um artigo da declaração universal dos direitos humanos por estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados do Gráfico 30 indicam que cinco dos dez estudantes (50%) tiveram facilidade na escolha do artigo, enquanto três estudantes (30%) tiveram dificuldade, e dois estudantes (20%), relataram tanto facilidades quanto dificuldades na escolha do artigo.

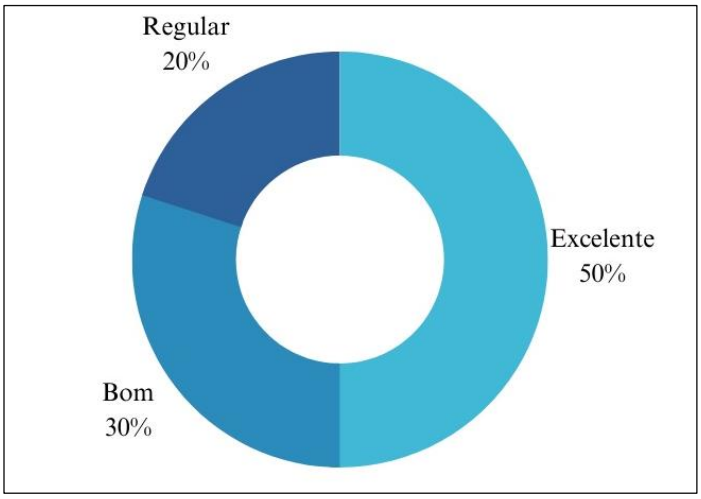
Para aqueles que relataram apenas facilidades, isso ocorreu porque os artigos da DUDH refletiam os valores em que eles acreditavam. Por outro lado, os que apontaram apenas dificuldades mencionaram que a leitura extensa e a compreensão dos direitos foram obstáculos. Já para os estudantes que tiveram facilidade e dificuldade na escolha do artigo, isso se relacionou com a dinâmica da atividade em grupo com os colegas. Houve união e apoio entre os colegas, mas também foi desafiador chegar a um consenso. Além disso, a memorização dos artigos da DUDH foi um fator que influenciou alguns estudantes, embora não tenha sido solicitado que decorassem os artigos da declaração.

Juntamente com a avaliação da atividade, foi entregue aos alunos uma folha com duas perguntas pessoais sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Tais questões são importantes, pois por meio delas, os alunos podem expressar suas opiniões sobre a DUDH, já que uma das dificuldades da atividade em grupo é chegar a um consenso. A primeira pergunta foi: "Você concorda com os 30 artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos? Justifique sua resposta." Os 10 alunos participantes da atividade afirmaram concordar com os trinta artigos. Dentre as justificativas, destacam-se o fato de que os artigos da declaração defendem valores essenciais à vida humana, são importantes para a existência de uma boa convivência social e abordam a importância da garantia dos direitos, embora muitas vezes sejam regularmente descumpridos.

A segunda pergunta, "Qual artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos é mais importante para você? Justifique sua resposta", resultou em diversos artigos citados pelos participantes da pesquisa, incluindo o 3º, 4º, 5º, 19º, 25º e 27º. O terceiro artigo foi citado por três estudantes, enquanto o décimo nono foi mencionado por dois. Os demais artigos foram mencionados apenas uma vez. A estudante I justificou sua escolha do décimo nono artigo, afirmando que a liberdade é a coisa mais importante em nossas vidas. Por outro lado, a discente B mencionou o 27° falando apenas do segundo parágrafo do artigo, que trata do matrimônio.

O gráfico 31 revela como os estudantes avaliaram a atividade.

Gráfico 31 - Avaliação da atividade 4 do produto educacional pelos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022)

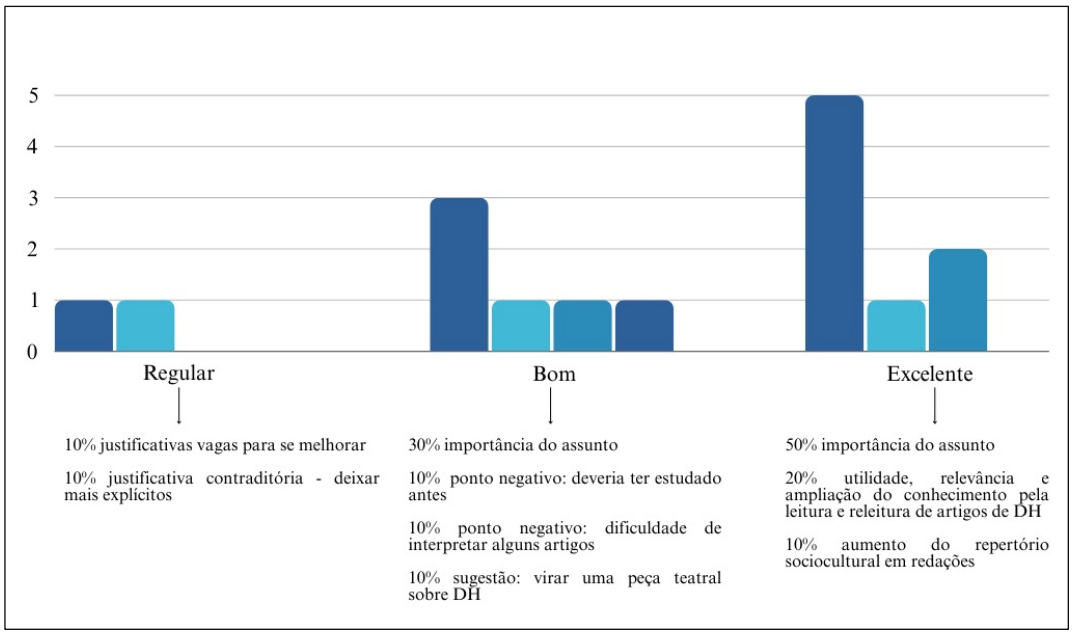


Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o gráfico 31, podemos observar que dos 10 alunos que avaliaram a atividade, 80% a consideraram de maneira satisfatória. Isso equivale a somatória dos que a classificaram como excelente (50%) e bom (30%). Além disso, 20% dos alunos avaliaram como regular, outros 20% acreditam que precisa melhorar, nenhum estudante avaliou que a atividade é insatisfatória.

O gráfico 32 apresenta a justificativa dos alunos à avaliação.

Gráfico 32 - Justificativas para a avaliação da atividade 4 do produto educacional pelos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados percentuais do Gráfico 32 revelam que entre os 50% alunos que avaliaram a atividade como excelente. Um estudante avaliou a atividade como excelente por aumentar o repertório sociocultural para as redações, enquanto dois destacaram a utilidade, relevância a ampliação do conhecimento pela leitura e releitura dos artigos da declaração. Os cinco estudantes que avaliaram a atividade como excelente ressaltaram a importância do assunto. Enquanto os 30% dos estudantes que avaliaram como bom justificaram a importância do assunto, porém apresentaram dificuldade em interpretar alguns artigos. Uma sugestão dada à atividade foi apresentar uma peça teatral dos direitos humanos. Dentre aqueles que apresentaram que a atividade como regular 30% deram justificativas vagas e até mesmo contraditórias como deixar mais explícito os direitos humanos.

3.5 Aplicação e análise da atividade 5: Apresentação dos memes e dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A aula cinco foi destinada à apresentação dos memes sobre os direitos humanos, atividade da aula dois, e à releitura do artigo da DUDH em forma de poema, atividade da aula quatro. A apresentação das duas atividades foi feita em uma única aula, uma vez que Sociologia

tem apenas uma aula por semana e isso ainda possibilitou aos discentes estabelecerem conexão entre as apresentações.

Ao apresentarem os memes e poemas os alunos compartilharam as ideias principais que tiveram para realizar as atividades. Essas ideias foram usadas para analisar as atividades apresentadas anteriormente[121]. Portanto, segue abaixo a análise da segunda parte da aula que consistiu em responder a duas questões relacionadas à apresentação de outro grupo. O objetivo era instigar aos alunos a prestar atenção nas apresentações dos colegas, avaliar a compreensão das atividades pelos colegas e expressar concordância ou discordância com as abordagens apresentadas. Vejamos a resposta de dois dos sete discentes que responderam a atividade.

Na pergunta "Foi possível perceber a concepção de direitos humanos por meio do meme, qual elemento possibilitou a sua análise? Você concorda com a abordagem usada pelo grupo? Justifique", a estudante "F" mencionou que foi possível compreender a percepção do grupo sobre dois direitos humanos, mas não especificou quais. Ela indicou que o elemento que permitiu essa análise foi o governo prometer e não cumprir promessas[122]. O estudante "B" mencionou a desigualdade como o elemento-chave no meme[123], que foi importante para perceber diferentes realidades. No entanto, nenhum dos dois alunos expressou se o meme transmitia uma concepção positiva ou negativa dos direitos humanos.

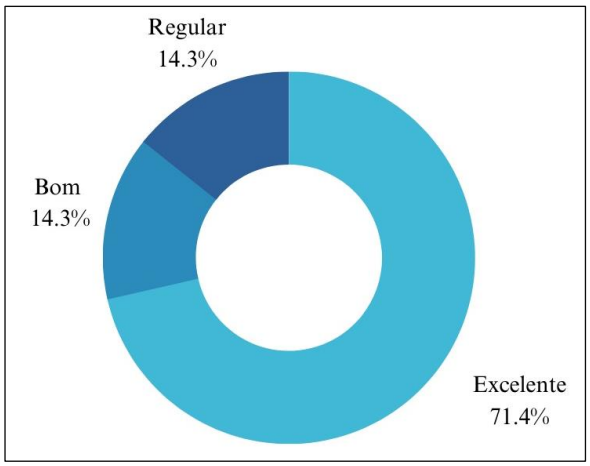
Na segunda pergunta, "Quais direitos estão expressos no poema? Como as instituições sociais e você podem contribuir para a efetivação destes direitos?", a aluna "F" não respondeu a nenhuma das duas questões, mas mencionou que o "poema fala" sobre pessoas que acreditam que direitos humanos favorecem bandidos. Nenhum poema apresentado abordou a concepção de que os direitos humanos favorecem bandidos. Essa perspectiva estava presente em alguns memes produzidos na aula três. Como os alunos apresentaram os memes e poemas na mesma aula, nota-se que a estudante confundiu os dois formatos. Já o estudante "B" ao responder à questão afirmou que os direitos expressos no poema foram o direito de ir e vir, mas não mencionou as instituições, enfocando a importância do respeito à integridade e ao pensamento do outro[124].

Por meio do gráfico 33, podemos observar a avaliação dos estudantes à atividade:

---

[121] A Atividade 3, intitulada *Qual a sua concepção de direitos humanos?*, consistiu na produção de memes pelos alunos sobre os direitos humanos. Já a Atividade 4, denominada *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, envolveu os alunos na escolha de um artigo da DUDH e na criação da releitura desse artigo em forma de poema.
[122] Pela resposta da estudante, não foi possível identificar a qual meme ela se refere, pois vários memes abordaram de maneira explícita ou implícita o governo não cumprindo suas promessas.
[123] O meme que apresenta a desigualdade como elemento chave é o representado na figura 7 na seção 3.3 Aplicação e análise da atividade 3: Qual a sua concepção de direitos humanos?
[124] A resposta do estudante indica que o poema analisado é o apresentado na figura 9 na seção 3.4 Aplicação e análise da atividade 4: Declaração Universal dos Direitos Humanos?

Gráfico 33 - Avaliação da atividade 5 do produto educacional pelos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022)

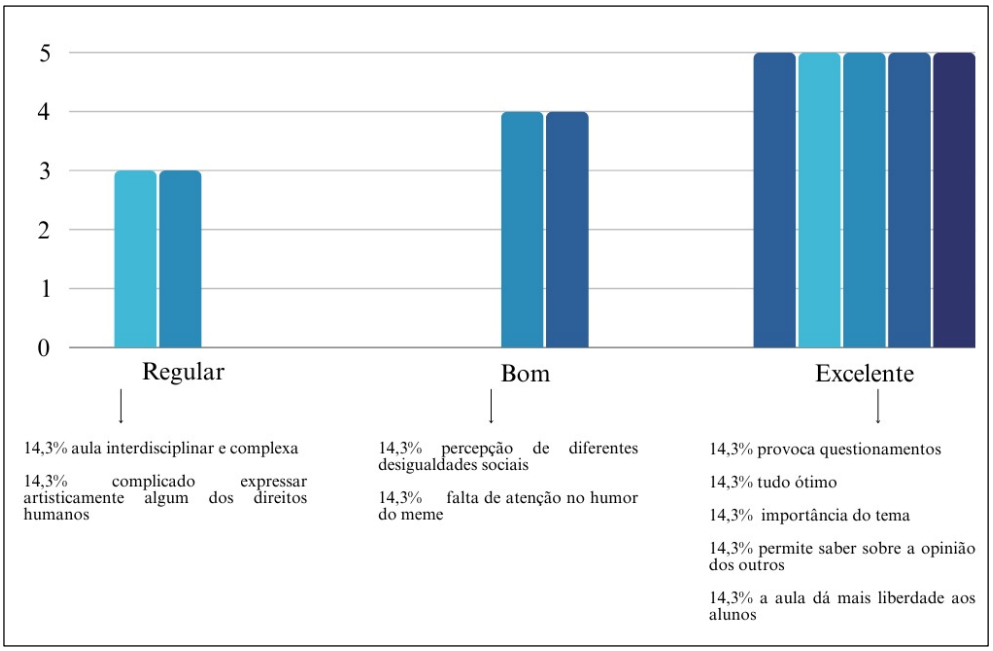


Fonte: Dados da pesquisa

Conforme apresentado no Gráfico 33, dos sete alunos que avaliaram a atividade, 85,7% a classificaram como satisfatória, o que resulta da soma daqueles que a consideraram excelente (71,4%) e boa (14,3%). Além disso, 14,3% dos alunos avaliaram a atividade como regular, enquanto nenhum estudante indicou que a atividade precisa de melhoria ou foi considerada insatisfatória.

O gráfico 34 apresenta a justificativa dos alunos à avaliação.

Gráfico 34 - Justificativas para a avaliação da atividade 5 do produto educacional pelos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados do Gráfico 34 revelam que, dos alunos, 71,4% avaliaram a atividade como excelente, com cinco estudantes apresentando justificativas diferentes, como provocar questionamentos, considerá-la ótima, destacar a importância do tema, permitir conhecer a opinião dos outros e apreciar a maior liberdade na aula. O aluno que a classificou como boa, representando 14,3%, elogiou a interdisciplinaridade, embora tenha achado um pouco complexa a expressão artística dos direitos humanos. Por fim, o estudante que a avaliou como regular, também 14,3%, destacou a percepção de diferentes desigualdades como positivo, mas apontou a falta de atenção ao humor do meme como negativo. É relevante notar que, ao contrário da atividade um, os alunos forneceram comentários sobre a execução das aulas dois e três, bem como sobre a apresentação de seus colegas.

A docente avaliou a atividade como sendo excelente. A primeira pergunta foi referente à apresentação dos memes, já a segunda sobre os poemas

> Foi possível perceber a concepção de direitos humanos mediante a apresentação dos memes? Justifique sua resposta.
> Foi excelente propor a apresentação dos memes. Alguns memes não conseguimos compreender muito bem qual era a ideia ou significado que o aluno queria explorar. No momento da apresentação conseguimos compreender e foi uma situação de interação entre os alunos bastante positiva.
>
> A releitura de um artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos por meio de um poema foi uma estratégia metodológica adequada?
> Foi uma estratégia excelente porque incentivou a leitura da DUDH. Os alunos tiveram que ser criativos e expressar suas opiniões. Quando as atividades são feitas em grupo temos bons resultados.

A docente e os alunos compreendem a apresentação dos trabalhos como uma oportunidade para expressar a opinião. É um momento de interação em que os estudantes podem compartilhar ideias e se envolver ativamente na aprendizagem.

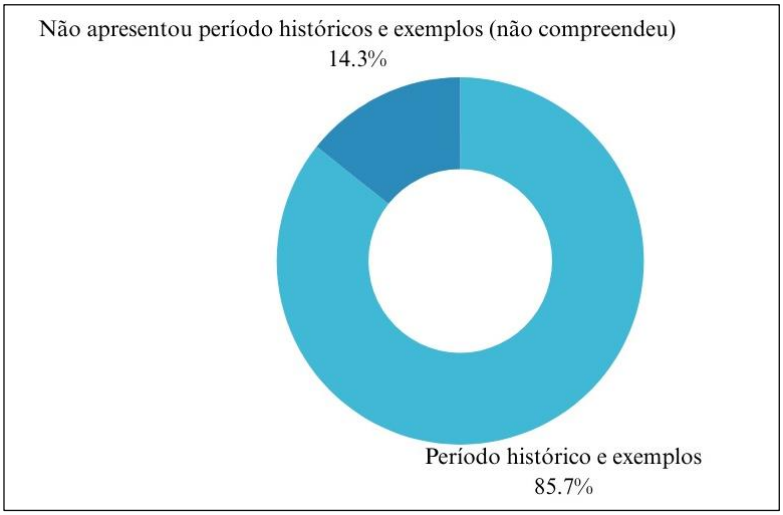
3.6 Aplicação e análise da atividade 6: Desvendando as críticas aos direitos humanos.

A sexta aula é a última do projeto de ensino. Assim como a aula quatro, esta aula trabalha com a DUDH. O objetivo de aprendizagem proposto na atividade é o 606 A das (DC-GOEM, 2020, p. 494) “Diferenciar os direitos civis, políticos e sociais utilizando a Declaração Universal dos Direitos Humanos e suas influências éticas em defesa da vida, diversidade, respeito e liberdade para agir de modo crítico frente ao desrespeito e violação dos mesmos”.

Para atingir esse objetivo, foi selecionada uma parte do texto de Eduardo Ramalho Rabenhorost (2016), intitulado “O que são os direitos humanos”. Esse fragmento tem o intuito de familiarizar os alunos com o texto acadêmico e a sua linguagem. É importante que os alunos tenham contato com diferentes tipos de texto, pois cada um possui a sua linguagem, organização do discurso e contexto de produção.

A atividade consiste em três perguntas que envolvem a DUDH e os direitos civis, políticos e sociais. Abaixo, apresentamos a resposta dos discentes à primeira pergunta da atividade: “Na história dos direitos humanos percebemos a sua divisão em direitos civis, políticos e sociais, quando eles se dão historicamente? Dê exemplos desses direitos.” O gráfico 35, ilustra a resposta dos estudantes.

Gráfico 35 - Percentuais de compreensão sobre períodos históricos dos direitos civis, políticos e sociais dos estudantes da escola campo participantes da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme apresentado no Gráfico 35, dos sete alunos que responderam, seis, ou seja, 85,7%, apresentaram os direitos e exemplos. Apenas um aluno, correspondendo a 14,3%, não compreendeu a questão. No entanto, mesmo os 85,7% que responderam apresentaram exemplos parciais, mencionando apenas dois ou até mesmo um dos direitos. Por exemplo, a estudante “B” respondeu: “Por volta do século XVII. O direito de ir e vir, e liberdade de expressão.” A aluna não mencionou que esse é um direito civil e não apresentou os direitos políticos e sociais.

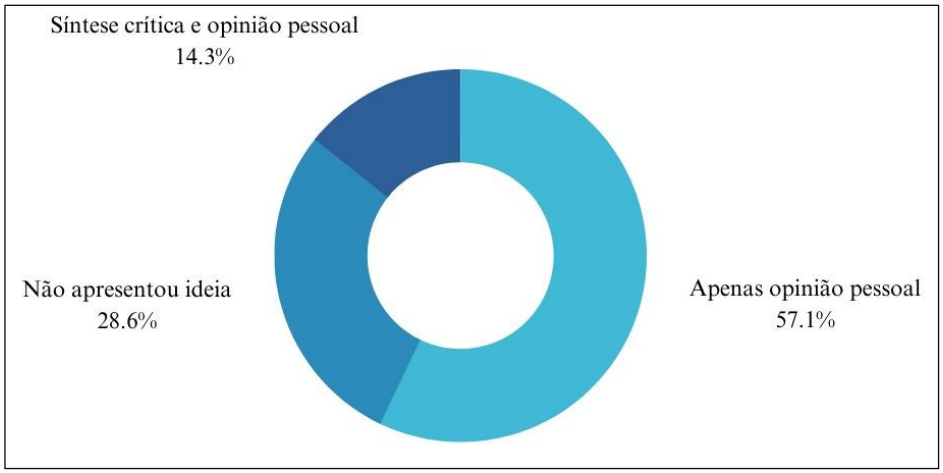
De maneira semelhante, a estudante “D” respondeu: “Civis, século XVIII; políticos, século XVIII liberdade de expressão, liberdade de crença, etc; sociais, século XX, direito ao desenvolvimento, à paz, ao meio ambiente protegido.” A aluna embora tenha mencionado o direito civil não forneceu exemplos e confundiu com os direitos políticos.

É importante mencionar que na aula dois, ao trabalhar com o verbete e a história dos direitos humanos, a docente apresentou slides abordando a cidadania e os direitos de acordo com T.H. Marshall (1967). Os direitos civis, conquistas dos séculos XVIII e XIX, garantem liberdades individuais e igualdade perante a lei, como o direito à propriedade e a liberdade de expressão. Os direitos políticos surgiram no século XIX e incluíam o direito ao voto, o direito de se candidatar a cargos públicos e a participação efetiva na vida política. Os direitos sociais ocorreram principalmente no século XX e estavam relacionados ao bem-estar social e econômico dos cidadãos, incluindo o acesso a serviços públicos, como educação, saúde e segurança.

Vale relembrar que de acordo com a bimestralização este conteúdo é para ser trabalhado na 1ª Série no segundo bimestre sobre cidadania e direitos humanos e no quarto bimestre direitos, civis, políticos e sociais, conforme foi apresentado no segundo capítulo.

A segunda pergunta da atividade aborda o texto de Eduardo Rabenhorost (2016), que apresenta críticas feitas aos direitos humanos e fornece respostas a cada uma delas. A pergunta solicitava que os estudantes escrevessem as críticas e as respostas do autor com suas próprias palavras, além de expressarem se compartilham ou não da ideia do autor, justificando sua resposta. O Gráfico 36 ilustra a resposta dos estudantes.

Gráfico 36 - Percentual da resposta dos estudantes sintetizando as ideias de Eduardo Rabenhorst e sua opinião (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados mostram que apenas uma aluna, ou seja, 14,3%, conseguiu sintetizar as críticas e apresentar sua opinião pessoal de forma completa. Enquanto 57,1%, ou seja, quatro dos sete alunos, apresentaram sua opinião pessoal sobre concordar ou não com o autor, mas não

conseguiram sintetizar as críticas e as respostas de Eduardo. Além disso, duas pessoas, correspondendo a 28,6%, não compreenderam a questão. A estudante 'D' foi capaz de sintetizar as críticas e as respostas de Rabenhorost a elas e expressar sua opinião pessoal. Ela disse:

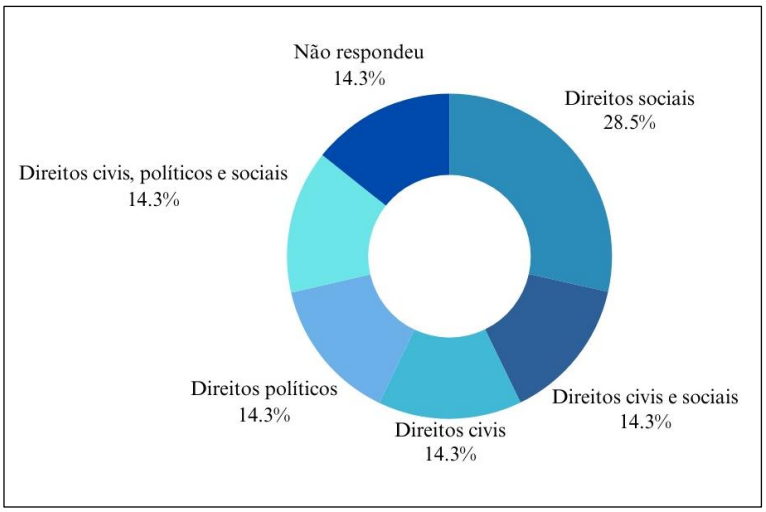
> Há quem julga que homem seja detentor de direitos; quem acusa de serem criação ocidental – individualista, egoísta; quem estima que seja um papel de ordem dominante. Seres humanos precisam ser reconhecidos com direitos básicos; não se prova que sejam produto genuíno da cultura ocidental; se apresentam como indispensável para a construção de uma sociedade justa e solidária. Compartilho, pois, me fazem muito sentido

Ao analisar a resposta da aluna 'D', é possível perceber que a resposta foi elaborada por meio de uma leitura atenta ao texto. No entanto, como a docente comentou na avaliação da aula um sobre a história dos direitos humanos, na aula dois com o texto autoral e na aula quatro com a leitura da DUDH, os alunos demonstraram um menor engajamento nas atividades que envolvem leitura. Eles podem não se sentir motivados e acabam respondendo essas atividades sem o mesmo comprometimento demonstrado nas demais.

É importante observar que a avaliação da atividade seis realizada pela docente foi sobre o projeto como um todo, ao passo que os alunos que responderam a avaliação da atividade e logo abaixo o projeto de ensino 'Afinal, o que são estes, tais direitos humanos?' em sua totalidade." Essa escolha metodológica foi para não utilizar mais uma aula da professora para a execução da avaliação.

A terceira questão está relacionada ao objetivo de aprendizagem da aula e à primeira questão. Ela traz o 7º artigo da DUDH, que declara: “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, à igual proteção da lei. Todos têm direito à igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação”. A pergunta é se este artigo apresenta os direitos civis, políticos e solicita ao estudante uma justificativa para a escolha. Vejamos o gráfico 37:

Gráfico 37 - Percentuais das respostas dos estudantes da escola campo participantes da pesquisa sobre o artigo 7º da DUDH e sua relação com direitos civis, políticos e sociais (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 37 apresenta que 28,5%, ou seja, dois dos sete alunos afirmaram que são direitos sociais; enquanto, 14,3%, um, direitos civis; 14,3%, um, direitos políticos; 14,3%, um, os três direitos e 14,3%, um aluno não respondeu à questão.

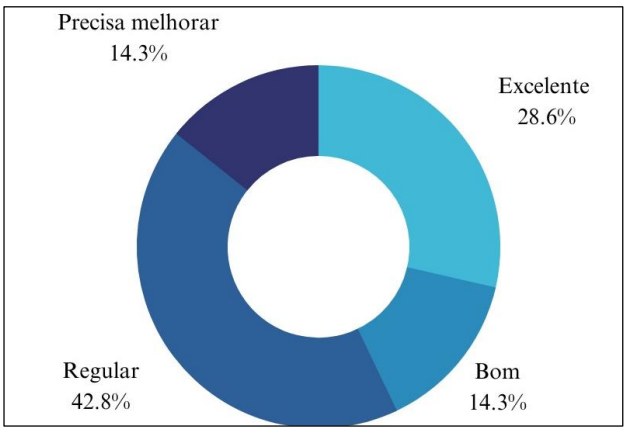
O 7º artigo aborda o princípio da igualdade perante a lei, o que é fundamental para os direitos civis. Ele garante que todas as pessoas, independentemente de sua origem, raça, gênero, religião, ou qualquer outra característica, têm o direito de serem tratadas de maneira igual perante a lei. Isso está relacionado a direitos individuais e à proteção contra discriminação, que são aspectos dos direitos civis.

A igualdade perante à lei e a proteção contra discriminação são princípios fundamentais para a participação efetiva na vida política e no exercício dos direitos políticos. Garantir que todos tenham igualdade de acesso à participação política é um elemento central dos direitos políticos. Portanto, o 7º artigo também está relacionado aos direitos políticos; embora o 7º artigo se concentre principalmente em princípios gerais de igualdade e não trate diretamente dos direitos sociais.

De acordo com Eduardo Rabenhorst (2016), tem-se o direito-liberdade e o direito-prestação. O direito-liberdade está relacionado aos direitos individuais que garantem a liberdade e autonomia dos cidadãos. Diferentemente dos direitos-liberdade, os direitos-prestação frequentemente exigem ações afirmativas por parte do Estado para garantir que as necessidades básicas dos indivíduos sejam atendidas. Eles são considerados coletivos, pois buscam promover o bem-estar da sociedade como um todo. Poderíamos considerar também os direitos sociais

Por meio do gráfico 38, podemos observar a avaliação dos estudantes à atividade:

Gráfico 38 - Avaliação da atividade 6 do produto educacional pelos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022)

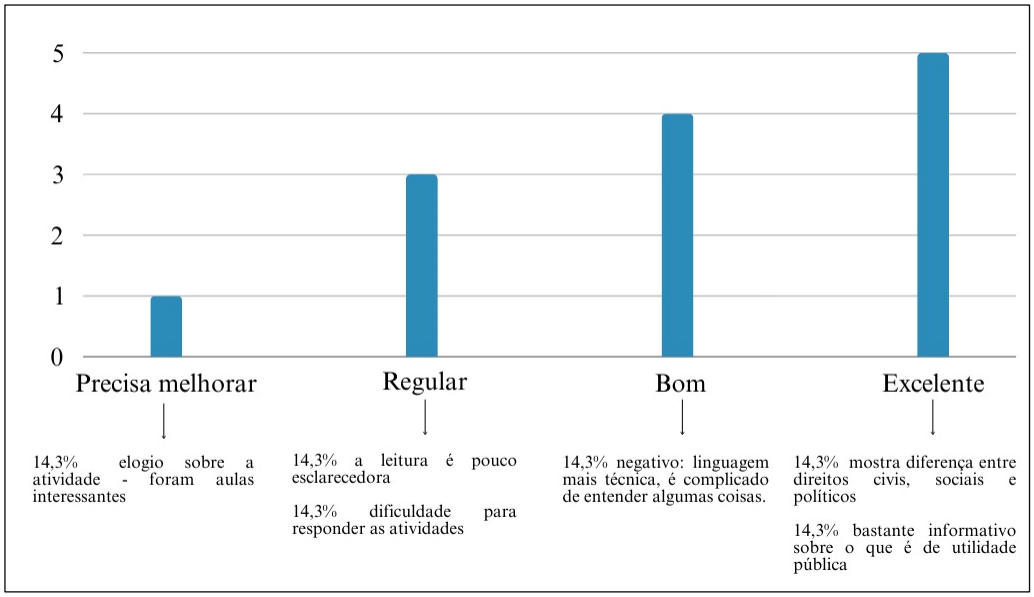


Fonte: Dados da pesquisa

Conforme apresentado no Gráfico 38, dos sete alunos que avaliaram a atividade, 42,9% a classificaram como satisfatória, o que resulta da soma daqueles que a consideraram excelente (28,6%) e boa (14,3%). Ainda, 42,8% dos alunos avaliaram a atividade como regular, enquanto 14,3%, ou seja, um estudante indicou que a atividade precisa de melhoria e nenhum considerou a atividade insatisfatória.

O gráfico 39 apresenta a justificativa dos alunos à avaliação.

Gráfico 39 - Justificativas para a avaliação da atividade 6 do produto educacional pelos estudantes da escola campo que participaram da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados do Gráfico 39 revelam que, dos alunos, 28,6% avaliaram a atividade como excelente. Os dois estudantes apresentaram justificativas diferentes, ambas positivas. Um deles 14,3% afirmou que a atividade demonstrou de forma clara a diferença entre os direitos civis, políticos e sociais, enquanto o outro elogiou a abordagem informativa e a relevância do assunto para o público em geral. O aluno que classificou a atividade como boa, representando 14,3%, apresentou uma justificativa negativa em relação ao texto utilizado na atividade, mencionando que a linguagem mais técnica e teórica tornou a compreensão difícil.

Os três estudantes que avaliaram a atividade como regular, também representando 14,3% cada destacaram a leitura do texto, que consideraram pouco esclarecedora. Um dos alunos mencionou a necessidade de conhecimento prévio para responder à atividade, e o terceiro aluno relatou ter enfrentado dificuldades ao responder.

O aluno que avaliou a atividade como "precisa melhorar", ou seja, 14,3%, não apresentou sugestões para aprimoramento nem apontou críticas específicas. No entanto, fez elogios às atividades do projeto, afirmando que gostou da atividade relacionada aos memes sobre os direitos humanos. Considerando que a avaliação foi realizada juntamente com o projeto, é possível que o aluno que classificou a atividade como "precisa melhorar" possa ter se confundido com outras questões.

3.7 Aplicação e análise dos dados levantados na pesquisa de campo: avaliação do projeto

A temática dos direitos humanos é ampla, com um grau de profundidade que não pode ser totalmente explorado em apenas seis aulas de atividades. Nosso projeto não tinha a pretensão de esgotar o assunto, mas sim de servir como um recurso valioso para os professores que desejavam abordar os direitos humanos. Além disso, buscávamos desenvolver o senso crítico dos estudantes, capacitando-os para compreender seus direitos e contribuir para uma sociedade mais democrática.

O projeto foi desenvolvido levando em conta a pluralidade, reconhecendo que os indivíduos têm múltiplas habilidades. Utilizamos diferentes metodologias, desde a interpretação de textos dissertativos até a exploração de verbetes e trechos acadêmicos. Nossa abordagem educacional enfatizou o desenvolvimento holístico dos alunos, oferecendo

atividades diversas, desde interpretação até correlação e criação artística de memes relacionados aos direitos humanos e poemas da DUDH.

O objetivo central deste projeto era contribuir para uma reflexão mais profunda sobre os direitos humanos, permitindo a [re]construção e [res]significação das concepções em torno desse tema. Isso envolvia a problematização do discurso que frequentemente associava os direitos humanos a um suposto privilégio de bandidos. Vale ressaltar que, em alguns casos, a desconstrução desse discurso poderia ser desafiadora.

A professora de Sociologia, ao avaliar o projeto, destacou a dificuldade da desconstrução do discurso dominante em relação aos direitos humanos. Ela também observou quais atividades do projeto obtiveram maior adesão por parte dos alunos, bem como aquelas que enfrentaram maior resistência ou menor envolvimento dos estudantes. Vamos detalhar essa avaliação.

> O Projeto de Ensino "Afinal, o que são esses tais direitos humanos?" possibilitou aos alunos uma compreensão dos direitos humanos para além da concepção reducionista de que são privilégios de bandidos? Justifique sua resposta.
> É difícil desconstruir preconceitos e levar os alunos a uma compreensão mais ampla. Considero que muitos alunos aprenderam bastante com as atividades do projeto. Alguns não tinham nenhum conhecimento sobre o tema.
>
> Na sua percepção qual foi a ferramenta metodológica e atividade que teve menor e qual foi a que teve maior adesão dos alunos no projeto? Justifique sua resposta.
> As atividades que tiveram menor adesão foram as de responder questionários. As respostas de alguns alunos são incoerentes e demonstram que não leram o texto com atenção, não compreenderam a pergunta, ou não tiveram interesse em responder de forma satisfatória. As atividades que tiveram maior adesão foram as feitas em grupo, os vídeos, a apresentação dos memes e leitura coletiva dos textos.

A avaliação final da docente sobre o projeto está em consonância com as avaliações individuais realizadas ao final de cada atividade. A docente havia relatado menor atenção às atividades que exigiam leitura, e essa informação foi observada pela pesquisadora durante a análise, sendo inclusive transcritas tais respostas. Quanto à desconstrução de uma visão reducionista dos direitos humanos atrelada ao privilégio de bandidos, vale lembrar que, inicialmente, nenhum aluno assinalou no questionário inicial do projeto a concepção de que os direitos humanos eram privilégios de bandidos. No entanto, essa concepção surgiu posteriormente nos memes criados pelos alunos.

Vale ressaltar que a sala de aula é um grupo heterogêneo, onde os alunos possuem opiniões variadas sobre o mesmo assunto. Apesar de termos alunos que compartilhavam da visão reducionista e distorcida dos direitos humanos, conforme apresentado pelo meme da figura 6, estabelecendo um paralelo entre a frase icônica de Rousseau e os direitos humanos

"As sociedades nascem boas. Eu, hein? Mas os direitos humanos as corrompem", e a figura 7,[125] na qual duas pessoas em vulnerabilidade social questionam "não somos humanos?" ao verem um grupo lutando pelos direitos daqueles que estão em situações precárias em presídios. Houve alunos que tinham uma visão crítica e reflexiva dos direitos humanos, como retratado pela figura 5,[126] na qual é criticado a relação de poder e dominação que a escola exerce sobre os alunos, que tem o seu direito negado ao restringir o horário de fazer suas necessidades biológicas.

Com tais visões, é possível perceber um grupo de alunos com uma visão reducionista dos direitos humanos e outros com uma análise crítica e reflexiva dos direitos. Esta última pode ter sido construída ao longo de suas vidas acadêmicas pelo trabalho de outros docentes na temática, como retratado no gráfico 18[127], na família, ou pelo seu próprio senso crítico por meio de leituras. Tal visão crítica pode e deve ser endossada, de modo que os alunos possam ter mais embasamento para defendem os direitos humanos. O projeto de ensino contribui para que os alunos ampliem seus conhecimentos, como relatado pela docente: "Considero que muitos alunos aprenderam bastante com as atividades do projeto", fornecendo assim maior base conceitual.

Outra atividade que demonstrou que uma parcela dos alunos tinha conhecimento dos direitos humanos com um senso crítico capaz de estabelecer correlação entre os assuntos foi a nuvem de palavras;[128] nela os alunos citaram palavras relacionadas à história dos direitos humanos, como a teoria filosófica do jusnaturalismo moderno.

Vejamos a avaliação dos alunos sobre o projeto. O Gráfico 40 mostra percentualmente se os alunos acreditam que houve alguma alteração ou permanência na percepção dos direitos humanos ao longo do projeto, em comparação com o início.

---

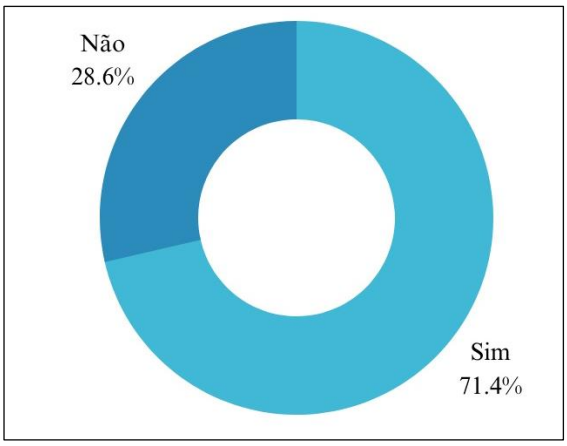
[125] As figuras citadas 6 e 7 aparecem em sua integralidade no Cap. 3: Ensino dos direitos humanos por meio da Sociologia: ressignificando conceitos, no subitem 3.3 Aplicação e análise da atividade 3: Qual a sua concepção de direitos humanos?

[126] A figura 5 encontra-se no mesmo capítulo e subitem que as 6 e 7.

[127] O gráfico 18 encontra-se no Cap. 2: Diagnose da escola campo e dos sujeitos pesquisados, no subitem 2.3 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.

[128] As nuvens de palavras encontram-se Cap. 3: Ensino dos direitos humanos por meio da Sociologia: ressignificando conceitos, no subitem 3.3 Aplicação e análise da atividade 1: História dos direitos humanos.

Gráfico 40 - Percentuais de estudantes da escola campo participantes da pesquisa que alteraram ou não a sua percepção sobre os direitos humanos (2022)



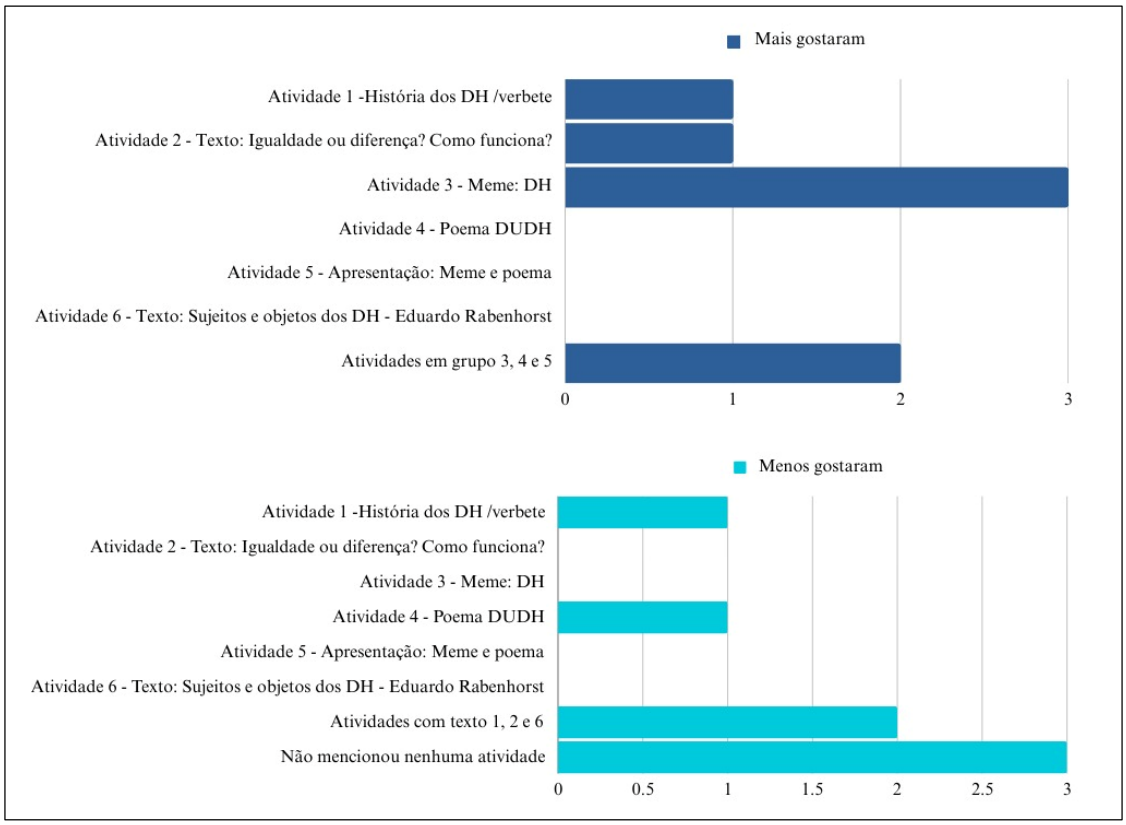
Fonte: Dados da pesquisa

Conforme o Gráfico 40, das sete pessoas que responderam a avaliação final do projeto, 71,4% acreditam que houve mudança na sua percepção dos direitos humanos. Esta se deu devido à ampliação do conhecimento sobre o assunto. Para o aluno “B” “É diferente tinha uma visão fechada e entendia pouco da história, porém com a realização das atividades consegui compreender os Direitos Humanos”. O aluno "B" afirma que, por meio das atividades realizadas no projeto, conseguiu compreender melhor os direitos humanos, sugerindo que seu conhecimento foi ampliado e sua percepção foi alterada de maneira positiva. Isso sugere que o projeto teve um impacto educacional significativo na compreensão dos direitos humanos por parte dos alunos.

Aqueles que assinalaram não ter alterado representam 28,6% dos sete alunos. A justificativa foi semelhante àqueles que mudaram a percepção. A estudante “D” afirmou: “Continua a mesma percepção, mas descobri sobre as leis, tive entendimento de muitos direitos que eu não sabia”. Isso sugere que, embora sua percepção geral dos direitos humanos não tenha mudado significativamente, ela ganhou conhecimento e compreensão sobre questões legais e direitos específicos que antes não tinha. Portanto, embora a percepção geral possa ter permanecido a mesma, houve um aumento no conhecimento e entendimento sobre o assunto, o que também é um resultado positivo do projeto.

O gráfico 41, apresenta as atividades que os alunos mais gostaram e as que menos gostaram.

Gráfico 41 - Avaliação do projeto de ensino – Afinal, o que são estes dais direitos humanos? - de acordo com as atividades mais apreciadas e menos apreciadas pelos estudantes da escola campo participantes da pesquisa (2022)



Fonte: Dados da pesquisa

Por meio do gráfico 41, as atividades que os alunos mais gostaram foram a atividade do meme, com 42,8% isso indica que a maioria dos alunos achou a atividade do meme a mais interessante ou envolvente. Por outro lado, as atividades que eles menos gostaram foram aquelas relacionadas aos textos, especificamente as atividades da primeira, segunda e sexta com 28,6% Isso sugere que essas atividades relacionadas à leitura ou escrita não foram tão bem recebidas pelos alunos em comparação com outras atividades do projeto.

Uma das razões pelas quais as atividades que envolvem leitura foram as menos apreciadas pelos alunos pode estar relacionada à ausência de compreensão daquilo que se lê, como foi relatado por alguns alunos nas atividades escritas. A sexta atividade, que envolveu fragmentos de um texto acadêmico foi a que os alunos apresentaram e relataram mais dificuldade de compreensão. De acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) em 2018, apenas 50% dos estudantes brasileiros alcançaram o nível mínimo de letramento almejado ao final do Ensino Médio, em contraste com os estudantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que atingiram 77,4%.

Segundo Filomena Assolini[129] (2021, s/p), professora do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), tal situação é grave e impacta o mercado de trabalho.

> Quando existem essas avaliações externas, as crianças brasileiras e os jovens brasileiros sempre se saem muito mal. Por quê? Porque eles não aprenderam a interpretar, eles não aprenderam a fazer leituras outras além da leitura do livro didático, além da leitura que é pré-fixada pela escola", explica a professora. Nesse sentido, Filomena acredita na importância de urgentes investimentos na educação pública do Brasil, que possibilitem ferramentas e recursos necessários ao aprendizado na leitura para os alunos. (ASSOLINI, 2021, s/p)

Tendo em vista a importância da leitura, o projeto de ensino buscou trabalhar com diversas fontes de leitura, uma prerrogativa presente na BNCC (2018) e no DC-GOEM (2020). Como destacado pela professora Filomena, é necessário investir recursos financeiros na educação pública para que os professores tenham as ferramentas necessárias para trabalhar a leitura em sala de aula. Algumas escolas públicas não têm recursos financeiros para que os professores possam reproduzir textos, como fazer cópias de revistas, jornais, artigos científicos, e outras formas de textos para que os alunos tenham acesso.

O uso de textos na sala de aula, pode contribuir para incentivar a leitura, especialmente considerando que uma parcela significativa da população brasileira não prática esse hábito. De acordo com dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil de 2019[130], o país perdeu 4,6 milhões de leitores em quatro anos, desde a última pesquisa realizada em 2015. A coordenadora da pesquisa, Zoara Failla (2020, s/p) destaca que a grupo social que mais ouve queda no percentual de leitores foram os mais ricos com ensino superior. Ela observa que "[Essas pessoas] estão usando o seu tempo livre, não é para a leitura de literatura, para a leitura pelo prazer, mas estão usando o tempo livre nas redes sociais. A gente nota que a principal dificuldade apontada é tempo de leitura e o tempo que sobra está sendo usado nas redes sociais". Observa-se que os índices de leitura têm diminuído no Brasil, mas não pode se afirmar que esse fato seja apenas decorrente da falta de tempo, pois de acordo com o grupo de não leitores, 28% afirmaram à pesquisa não ler porque não gostam.

---

[129] Entrevista dada ao Jornal da USP no dia 23 de novembro de 2021 https://jornal.usp.br/atualidades/baixo-indice-de-leitura-entre-jovens-brasileiros-pode-indicar-futuro-de-dificuldades/ Acesso em 20 de novembro de 2023.

[130] https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos Acesso em 20 de novembro de 2023.

A ausência de gosto pela leitura e a dificuldade em compreender aquilo que se lê podem ser razões que explicam o fato de os alunos participantes da pesquisa terem maior interesse em atividades em grupo e que envolvam outras atividades práticas além da leitura. É importante considerar que o desenvolvimento do gosto pela leitura não é apenas uma questão de tempo, mas também de abordagem pedagógica. O estímulo à leitura pode ser fortalecido por meio de estratégias que tornem a experiência mais envolvente e relevante para os alunos, tal abordagem foi uma prerrogativa usada no projeto ao atrelar a leitura em grupo à produção de memes e poesias. Porém, é crucial destacar que a leitura se faz basilar e imprescindível ao processo de conhecimento e mesmo com metodologias mais lúdicas não houve tanto interesse dos alunos por ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos humanos são uma temática basilar à educação. Inquietações quanto à maneira pela qual os alunos compreendem os direitos humanos e como estes são ensinados conduziram ao problema de pesquisa. O problema de investigação desta pesquisa foi [des]construir e [res]significar a visão dos direitos humanos por meio de um projeto de ensino intitulado *Afinal, o que são esses tais direitos humanos?* e trabalhado nas aulas de Sociologia de um colégio público da cidade de Goiânia - GO

Por que [des]construir e [res]significar? Ao questionar e desmontar estruturas existentes, criticando o status quo, cria-se espaço para a desconstrução de narrativas hegemônicas e atribuição de novos significados. Eis, assim, a importância de tais verbos e das escolhas teórico-metodológicas desta pesquisa de mestrado.

A presente dissertação foi estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo subdividido em três partes distintas, visa enriquecer a compreensão dos direitos humanos sob diferentes prismas. Inicialmente, uma investigação histórica embasada em autores como Giuseppe Tosi (2004), Norberto Bobbio (2004), Hannah Arendt (1989), Bethânia Arifa (2018), João Dornelles (2013) e outros pesquisadores lança luz sobre a gênese dos direitos humanos, ancorada nos fenômenos históricos e no princípio filosófico-jurídico do jusnaturalismo moderno.

Posteriormente, adentramos ao âmbito do senso comum, confrontando a percepção dos direitos humanos associada a privilégios de bandidos e como tal discurso foi sendo elaborado e difundido socialmente. Esta análise foi se tecendo a partir de enredos históricos como Esquadrão da Morte e o perfil do criminoso elaborado pela antropologia criminal, além de visões de teóricos como Erving Goffman (2012), que aborda os estigmas sociais que reforçam visões dicotômicas e maniqueístas. Analisamos também as contribuições de Raymundo Faoro (2001), Roberto DaMatta (1997) e Cibelle Bueno (2021) que discutem a relação entre direitos e privilégios, além da desumanização do indivíduo no contexto jurídico.

Por fim, a terceira parte do primeiro capítulo concentrou-se na educação em direitos humanos, explorando como normatizações como o PNEDH (2007), a BNCC (2018) e o DC-GOEM (2020) incorporam tais preceitos em suas orientações. Ela também examina os desafios e componentes essenciais dessa abordagem, com destaque para as contribuições de Candau (2008), Sacavino (2013) e Paulo Freire (2019) para uma educação democrática e humanizante, possibilitando aos alunos ressignificar seus conceitos com autonomia.

É crucial enfatizar, como observado por Bobbio (2004), que a questão dos direitos humanos não está simplesmente em definir seu conceito, mas sim em assegurar sua aplicação

prática e efetiva para todos os indivíduos. Ao longo da história, direitos fundamentais, como o direito à vida, foram sistematicamente negados a grupos segregados socialmente, como indígenas e negros, um legado persistente desde os tempos coloniais até os dias atuais. A relevância da discussão contínua dos direitos humanos nas salas de aula e da percepção dos alunos como sujeitos de direitos é fundamental quando se trata dessa temática. O objetivo educacional desta dissertação vai além de [des]construir e [res]significar conceitos; busca também realizar uma análise crítica, favorecendo o processo de empoderamento dos alunos como sujeitos de direitos, um dos princípios basilares da educação em direitos humanos elencados por Candau (2007).

No entanto, não é possível a [des]construção e [res]significação dos direitos humanos sem saber qual a percepção dos alunos acerca dos direitos humanos. Entende-se que vários fatores contribuem para a maneira como os seres humanos têm sua visão de mundo. Ruth Benedict (1972), em sua obra *O crisântemo e a espada*, afirma que as percepções dos seres humanos são desencontradas, moldadas pelas "lentes" com as quais eles enxergam o mundo, ou seja, a cultura desempenha um papel fundamental na maneira como as pessoas percebem, interpretam e interagem com o mundo ao seu redor.

Pensando nessa perspectiva, antes da aplicação do produto educacional, foram aplicados dois questionários: um para compreender o perfil socioeconômico dos alunos participantes da pesquisa e outro sobre a maneira como pensam os direitos humanos se estes foram estudados na escola, tais dados constituíram a terceira parte do segundo capítulo a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.

Vale ressaltar que, como visto ao longo do segundo capítulo, todos os onze participantes da pesquisa destacaram a importância dos direitos humanos, e nenhum deles os assinalou como privilégio para bandidos. Entretanto, na terceira aula, durante a atividade de elaboração dos memes, e na quinta aula e durante a apresentação das atividades, surgiu uma visão estereotipada dos direitos humanos. Esta situação pode ser analisada à luz da ordem do discurso de Foucault (1999), em que nem todo discurso é apropriado ou aceitável em todas as situações. Os discentes assinalaram aqui que socialmente esperado em uma aula de Sociologia.

Os questionários foram aplicados após apresentação da pesquisadora e do projeto de ensino. Os alunos estavam cientes de que se tratava de uma pesquisa para o programa de pós-graduação strictu senso, e essa informação pode ter contribuído para que assinalassem respostas próximo daquilo que é socialmente aceito e condizente com o conceito de direitos humanos. Contudo, na atividade na atividade eles puderam expressar a sua opinião sobre os direitos humanos.

Outra inferência das diferenças entre o questionário inicial do projeto e as atividades é que os discentes podem conhecer o conceito de direitos humanos, entendendo que este está relacionado à dignidade de direitos a todos os indivíduos, sem distinção e hierarquização, mas discordar de tal visão. Isso os leva a assinalar tal proposição no questionário inicial; no entanto, as atividades lhes proporcionam a oportunidade de expressar a sua opinião, como evidenciado no terceiro capítulo deste trabalho.

Não foi possível estabelecer relação entre gênero, condição socioeconômica, escolaridade dos pais com a visão que possuem dos direitos humanos, pois as atividades em que os alunos expressaram a sua percepção dos direitos humanos como "direitos são privilégios de bandidos" foram realizadas em grupo. Os grupos da atividade eram heterogêneos, tornando inviável a correlação desses dados. Na avaliação das atividades em grupo os alunos expressaram diferentes opiniões que eles tiveram durante a execução.

O terceiro capítulo dedicou-se à análise do produto educacional aplicado na escola campo de maneira individualizada. Devido ao produto educacional e à sua interferência no mesmo ambiente educacional frente a um problema coletivo, esta pesquisa de campo identificou-se como uma pesquisa ação. O projeto de ensino buscou desnaturalizar e estranhar a compreensão estereotipada dos direitos humanos, vista erroneamente por uma parcela da população como privilégios de bandidos. De acordo com os OCNs (2006), um dos papeis centrais da Sociologia na educação básica é desnaturalizar e estranhar os fenômenos sociais.

A análise histórica dos diretos humanos é primordial para a desnaturalização e conceituação desses direitos. Por isso, a primeira aula do projeto de ensino abordou a história dos direitos humanos, apresentando-a por meio de documentário, verbete e aula expositiva, destacando o processo que levou à criação e consolidação da DUDH. Autores como João Dornelles (2013), Giuseppe Tosi (2004) e George Lima (2004) contribuíram para tal elucidação. É importante ressaltar que esta era a segunda aula do produto educacional e as alterações foram feitas mediante a avaliação da docente e análise das respostas dos alunos.

O projeto começou com uma nuvem de palavras criada pelos alunos em resposta à pergunta "O que são os direitos humanos?" É importante ressaltar que, nessa atividade, os alunos demonstraram conhecimento prévio do tema, relacionando palavras à teóricos do jusnaturalismo, como "bem comum" e ao contexto histórico das reivindicações de direitos, "liberté", um dos lemas da Revolução Francesa. O documentário e o verbete ampliaram o conhecimento daqueles que já estavam familiarizados com o tema e ofereceram uma oportunidade para aqueles que não tinham conhecimento prévio aprenderem sobre ele.

Na segunda atividade, os alunos leram um texto elaborado pela pesquisadora, no qual são apresentados os dados de uma pesquisa de opinião realizada em junho de 2018. Nessa pesquisa, os direitos humanos foram percebidos como favorecendo os criminosos, enquanto também são discutidas questões de igualdade e diferença, seguindo a reflexão de Caldeira (1991) sobre a percepção de que os direitos humanos envolvem privilégios para criminosos. O texto conclui com uma análise da DUDH e a polissemia conceitual associada ao termo. Em tal atividade houve menos engajamento dos alunos como analisado no terceiro capítulo

A terceira e a quarta atividade possibilitaram que os alunos desenvolvessem o conhecimento do assunto de maneira lúdica e holística por meio da elaboração de memes sobre os direitos humanos e criação de poemas sobre um artigo da DUDH, escolhidos pelo grupo. Alguns alunos apresentaram, por meio dos memes, a reprodução do discurso do senso comum que associa os direitos humanos ao privilégio de bandidos, enquanto outros adotaram uma perspectiva crítica em relação à escola e à violação de seus direitos, como o acesso ao banheiro. Esta questão abordada pelos alunos foi analisada à luz da análise de Foucault (1999) sobre as relações de poder e dominação. A quinta atividade dedicou-se à apresentação dos memes e poemas à turma.

Para finalizar o projeto de ensino, a sexta atividade consistiu em um texto acadêmico, com o objetivo de permitir que os alunos ampliassem seus conhecimentos e tivessem acesso a outros gêneros textuais e suas respectivas linguagens. O texto apresenta as principais críticas aos direitos humanos e a visão do autor sobre elas.

Quanto à [des]construção e à [res]significação dos direitos humanos, concluímos que o projeto de ensino alcançou o seu objetivo. Apesar de 28, 6% dos alunos terem assinalado que não alteraram sua percepção dos direitos humanos, indicando que não houve desconstrução do conceito, é possível perceber a ressignificação. Na avaliação final do projeto, os alunos relataram ter aprendido mais sobre o assunto; alguns alunos relataram ter uma visão limitada que foi ampliada, enquanto outros adquiriram entendimento sobre muitos direitos que não conheciam.

Como relatado pela docente ao final do projeto, é difícil descontruir preconceitos. A desconstrução requer uma análise crítica da realidade, envolvendo o questionamento das estruturas existentes e a revelação de suas contradições. Em uma sociedade marcada pela difusão de um discurso político-ideológico que mantém estruturas de desigualdades e limita a percepção de mundo em prol da manutenção do status quo, realizar esse questionamento é tarefa que vai além de um processo de ensino-aprendizado em um projeto de ensino de apenas seis

aulas. Os alunos atribuírem um novo significado aos direitos humanos pode conduzi-los a uma desconstrução futura.

O projeto de ensino possibilitou ainda a aproximação dos direitos humanos com o ambiente escolar e a comunidade, pois o aluno percebeu-se como sujeito de direitos. As atividades um, quatro e cinco, possibilitaram tal percepção. Na atividade um a reflexão ocorreu por meio do documentário sobre a história dos direitos humanos, em que ao final o vídeo traz uma reflexão. O exercício proposto leva ao discente a refletir acerca dos direitos que lhes foram negados e/ou violados. A atividade cinco também traz aproximação por meio da leitura da DUDH da releitura de um ou mais artigos. Por fim, o texto de Eduardo Rabenhorst (2016) ao apresentar os indivíduos como sujeitos de direitos leva à análise dos direitos individuais e coletivos e da diferença entre o direito/liberdade e um direito/prestação.

O projeto de ensino sobre direitos humanos evidenciou a complexidade do processo de desconstrução e ressignificação dos direitos humanos, confrontando estereótipos arraigados na percepção dos alunos. A abordagem crítica e reflexiva, aliada à análise histórica e cultural, demonstrou que a desconstrução de preconceitos é um desafio contínuo, enquanto a atribuição de novos significados pode ser um passo crucial rumo a uma compreensão mais ampla e inclusiva dos direitos humanos. Espera-se que este trabalho venha contribuir com a educação em direitos humanos, sendo esta mais democrática e humanizante.

A jornada empreendida nesta pesquisa revelou-se fundamental para desconstruir e ressignificar as concepções de direitos humanos entre os estudantes do Ensino Médio, considerando que – sabemos – os resultados de leituras e práticas nem sempre são imediatos, mas constituídos a longo prazo. A partir do projeto de ensino *Afinal, o que são esses tais direitos humanos?*, buscamos desafiar visões estereotipadas e polarizadas, confrontando o senso comum que os associa a "privilégios de bandidos". Os resultados obtidos ao longo do processo demonstram a importância da reflexão crítica e do diálogo na promoção de uma compreensão mais ampla e inclusiva dos direitos humanos.

As bases teóricas da pesquisa, ancoradas inclusive na pedagogia de Paulo Freire, foram essenciais para orientar nossas práticas educativas. Inspirados pelo ideal de uma educação democrática e humanizante, buscamos criar espaços de reflexão e participação que permitissem aos estudantes questionar e reconstruir suas concepções de direitos humanos. A abordagem dialógica proposta por Freire se revelou especialmente relevante para estimular o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento.

Ao longo do projeto de ensino, pudemos observar impactos significativos nas concepções e atitudes dos estudantes em relação aos direitos humanos. Por meio de atividades

reflexivas, debates e análises críticas, os estudantes foram incentivados a repensar seus preconceitos e a reconhecer a importância dos direitos humanos para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Esses resultados ressaltam a relevância de abordagens pedagógicas que valorizem o diálogo, a diversidade e a inclusão.

No entanto, é importante reconhecer que os desafios da educação em direitos humanos são contínuos e multifacetados. A resistência a mudanças de paradigmas, os obstáculos institucionais e as disparidades sociais representam obstáculos significativos para a efetivação de uma educação inclusiva e transformadora. Nesse sentido, é fundamental fortalecer o compromisso coletivo com a promoção dos direitos humanos, articulando esforços entre escola, comunidade e sociedade civil.

Em conclusão, esta pesquisa representa apenas um passo inicial – aglutinada a outros tantos passos de pesquisas e práticas pedagógicas - em direção a uma educação mais democrática, humanizante e comprometida com os direitos humanos. As reflexões e aprendizados obtidos ao longo do processo nos motivam a continuar buscando novos horizontes e a aprimorar nossas práticas pedagógicas.

Reconhecemos que a desconstrução e ressignificação dos direitos humanos são processos contínuos e dinâmicos, que exigem um compromisso constante com a reflexão crítica e a ação transformadora. A proliferação de vozes contraditas à Declaração Universal dos Direitos Humanos e que reforçam segregações culturais, sociais e étnicas, sobretudo no universo midiático, espaço ocupado massivamente pelas novas gerações, precisa ser preocupação de professores e pesquisadores. Afinal, em muitos espaços a capacidade de fazer perguntas vêm sendo substituída por discursos esvaziados de fundamentações teóricas e repletos de preconceitos. A sala de aula representa um espaço democrático para apresentação de livros, abordagens históricas e científicas e discussões aprofundadas.

Espera-se que este trabalho possa inspirar novas reflexões e práticas transformadoras, alimentando a esperança de um futuro mais justo para as gerações presentes e futuras. Que possamos continuar trilhando juntos o caminho da educação em direitos humanos, com coragem, compromisso e empatia, rumo a um mundo melhor para todos. Enfim, que este trabalho possa inspirar outros educadores e pesquisadores a se engajarem na construção de um mundo mais justo, igualitário e solidário, onde os direitos humanos sejam reconhecidos e respeitados por todos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Violência nas escolas: o bê-a-bá da intolerância e discriminação**. UNICEF, 2010. Disponível em: https://docplayer.com.br/80288-O-be-a-ba-da-intolerancia-e-da-discriminacao.html Acesso em: 26 de setembro de 2020.

ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARIFA, Bethânia Itagiba Aguiar. **O conceito e o discurso dos direitos humanos: realidade ou retórica?** Boletim Científico ESMPU, Brasília, a. 17, n. 51, p. 145-173, jan./jun. 2018

BENEVIDES, Maria V. de M. Cidadania e direitos humanos. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 39 – 46, 1998.

BENEVIDES, Maria. V. de M. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, p. 335-350, 2007

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Nova. ed. 7. reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu,** São Paulo: Editora Ática, Coleção Grandes Cientistas Sociais. n. 39, 1994.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **A redação do ENEM 2022**: Cartilha do Participante. Brasília: Inep/MEC, 2022.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

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

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio**: orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002

_____. **Orientações Curriculares Nacionais**: Ciências Humanas e suas tecnologias. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

BUENO, Cibelle Doria da Cunha. **O Estado penal, o sistema prisional e a crise do humanismo**. Revista Katálysis [online]. 2021, v. 24, n. 1. Acesso em: janeiro de 2023

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Direitos Humanos ou "privilégios de bandidos?": desventuras da democratização brasileira. In: **Novos Estudos**, São Paulo, n. 30, p.162-174, julho de 1991

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, p. 399-412, 2007.

_____. Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os Direitos Humanos.** São Paulo: Quartier Latin do Brasil, p. 285-298, 2008.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, 2013. Disponível em https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319. Acesso em jun. 2021.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2011

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, Malandros e Heróis: para uma Sociologia do Dilema Brasileiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DELÓRS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. São Paulo: Cortez Brasília. DF, MEC, UNESCO, 1998

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás**. Goiânia/GO: CONSED/ UNDIME Goiás, 2020. Disponível em: https://bncc.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/DC-GOEM-vers%C3%A3o_final.pdf Acesso em: jun. 2021.

DORNELLES, João Ricardo W. **O que são direitos humanos**. 2. ed. 5. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

EYNG, Ana Maria. Direitos humanos e violência nas escolas: desafios do trabalho em rede. Rev. Port. de Educação [online], vol.26, n.2, pp.245-266, 2013.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder: Formação do Patronato Político Brasileiro**. 3. Ed. São Paulo, Editora Globo, 2001

FERNANDES, Márcia Gomes. **O esquadrão da morte de São Paulo e a Imprensa Paulista: um estudo sobre o Jornal da Tarde, O Estado de São Paulo e a Folha de São Paulo (1968-1978).** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2018.

FILHO, Nestor Sampaio Penteado. História da criminologia. In: **Manual Esquemático de Criminologia**. São Paulo: Saraiva, 2012.

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5ª.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 61. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.** 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2012.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 67-80, 1994.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Liv Sovik (org). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOBBES, Thomas. **Leviatã. Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. (Col. Os Pensadores. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva). 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1995

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional, UFS, 2008

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. In: **Estudos Avançados** v. 11, n. 30, p. 55-65, 1997. Disponível em https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8995 Acesso em: set. 2022

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge "Zahar" Editora, 2001

LIMA, George Marmelstein. Críticas à teoria das gerações (ou mesmo dimensões) dos direitos fundamentais. In: **Jus Navigandi**, Teresina, a. 8, n. 173, 26 dez. 2003. Disponível em: http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=4666 Acesso em: fev. 2022

LOCKE, John. Dois tratados sobre o governo civil. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

LOCKE, John. Ensaio sobre o entendimento humano. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. Linhas Críticas, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2017. Disponível em:https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581 /4179. Acesso em jul. 2021.

MARSHALL, Thomas H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9-29, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, p. 7-31, 1994

OLIVEIRA, Dijaci David de. Quem tem medo dos diretos humanos das crianças e adolescentes? In: Marilucia Pereira do Lago, Geisa Nunes Souza Mozzer e Dione Antônio Santibanez (orgs.) **Adolescência Temores e saberes de uma sociedade em conflito**. Editora Cânone, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi; GREINERT, Diego. O futuro da sociologia na escola brasileira. **Enseñanza de las ciencias sociales**: revista de investigación, Núm. 19, p. 67-78, 2020 Disponível em: https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/384360 Acesso em jun. 2021.

OLIVEIRA, Reginaldo Aparecido de. Educação em Direitos Humanos e a BNCC. In: PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; PESSOA, Maria Teresa Ribeiro; SILVA, Sandra Célia Coelho Gomes da. **Aspectos históricos, políticos e culturais da educação brasileira** 2. Ponta Grossa, PR: Atena, cap. Capítulo 2, p. 6-17, 2020.

RABELO, Danilo. Direitos Humanos. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental.** Goiânia: FUNAPE/CIAR, v. 1, p. 18-33, 2010

RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro. A formação e o Sentido do Brasil. – 1 ª ed. 1995 – 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Editora Universidade de Brasília – Brasília/DF; Editora Ática – São Paulo/SP, 1989.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, p. 75-83, 2007

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: **Lua Nova. Revista de Cultura e Política**. São Paulo: CEDEC, nº 39, p. 105-124, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 56, 2003.

SOUZA, Josimeri Silva de. **Democracia e direitos humanos na perspectiva de Norberto Bobbio**. 2016. 32 f. Monografia (Graduação em Filosofia) –Universidade Federal da Paraíba-Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TOSI, Giuseppe. História conceitual dos Direitos Humanos. In: TOSI, Giuseppe (org.). **Direitos Humanos: História, teoria e prática**. João Pessoa: Editora UFPB, p. 99-128, 2004.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (orgs). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, p. 11-35, 1998.

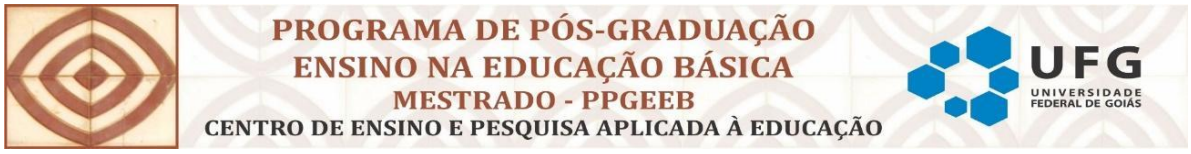
VELANGA, Carmen Tereza. Currículo como base para a compreensão do processo educacional: reflexões para a formação do educador. In: AMARAL, Nadir F. F. do; BRASILEIRO, Tânia S. A. (orgs). **Formação docente e estratégias de integração Universidade/Escola nos Cursos de Licenciatura**. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores/Porto Velho: EDUFRO, p. 219-234, 2008

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). FERNANDES, Florestan (Coord.). **Weber** – Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 13. 7.ed. São Paulo: Ática, 2003

WEBER, Max. Os três tipos puros de dominação legítima. In: COHN, Gabriel (Org.). FERNANDES, Florestan (Coord.). **Weber** – Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 13. 7.ed. São Paulo: Ática, 2003

APÊNDICE

APÊNDICE 01: Produto Educacional



GABRIELLE AMÂNCIO BERTOLLI VENÂNCIO BRITO

AFINAL, O QUE SÃO ESSES TAIS DIREITOS HUMANOS?

GOIÂNIA,
2024

GABRIELLE AMÂNCIO BERTOLLI VENÂNCIO BRITO

AFINAL, O QUE SÃO ESSES TAIS DIREITOS HUMANOS?

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção para o título de Mestre(a) em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientador (a): Professor Dr. Danilo Rabelo

GOIÂNIA
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Brito, Gabrielle Amâncio Bertolli Venâncio
Afinal, o que são esses tais direitos humanos? [manuscrito] / Gabrielle Amâncio Bertolli Venâncio Brito. - 2024.
46 f.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Rabelo.
Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2024.

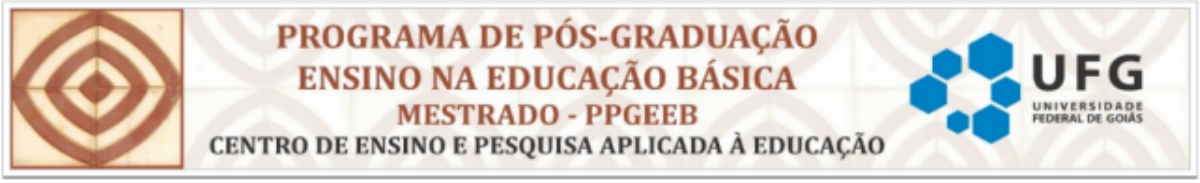
1. Direitos Humanos. 2. Ensino-Aprendizagem. 3. Sociologia. 4. Prática escolar. 5. Ensino Médio. I. Rabelo, Danilo, orient. II. Título.

CDU 37.0

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e cinco dias do mês de janeiro do ano 2024, às 09:00 horas, via teleconferência, foi realizado o Exame de Qualificação da Dissertação intitulada **[Des]construção e [res]significação dos direitos humanos: um estudo com vivências de ensino-aprendizagem e análises sociológicas** e do Produto Educacional intitulado **Afinal, o que são esses tais direitos humanos?**, pela discente **Gabrielle Amâncio Bertolli Venâncio Brito**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término do exame de qualificação, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Prof. Dr. Danilo Rabelo (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,

Profa. Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,

Prof. Dr. Dijaci David de Oliveira (FCS/UFG) – membro externo.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Danilo Rabelo**, **Professor do Magistério Superior**, em 26/01/2024, às 11:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Dijaci David De Oliveira**, **Professor do Magistério Superior**, em 29/01/2024, às 18:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Anna Maria Dias Vreeswijk**, **Professor do Magistério Superior**, em 30/01/2024, às 09:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4295689** e o código CRC **39AAFEB4**.

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

Desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos);
Especificação: Sequência Didática

DIVULGAÇÃO

( ) Filme
( ) Hipertexto
(X) Impresso
(X) Meio digital
( ) Meio Magnético
( ) Outros. Especificar: ___

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Material didático voltado para o Ensino Médio. O projeto inclui materiais destinados aos professores e aos alunos em uma sequência de seis atividades. Ele busca desconstruir a ideia de que os direitos humanos são privilégios de bandidos, buscando uma ressignificação em sua concepção.

PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Estudantes de Sociologia do Ensino Médio e/ou das Ciências Humanas e suas Tecnologias

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta:

( ) Alto impacto – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.

(X) Médio impacto – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.

( ) Baixo impacto – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional :

(X) Ensino
(X) Aprendizagem
( ) Econômico
( ) Saúde
( ) Social
( ) Ambiental
( ) Científico

O impacto do Produto Educacional é :

(X) Real - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

( ) Potencial - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) **em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores** (inicial, continuada, cursos etc.)**?**

(X) Sim **( )** Não

Em caso afirmativo, descreva essa situação:

O produto educacional foi experimentado por 12 alunos da 2ª Série do Ensino Médio em um Centro de Ensino em Período Integral da rede Estadual de Goiânia. Por questões éticas, o nome da instituição será mantido em anonimato. A experiência teve uma duração de 10 horas/aulas, ocorrendo de 9 de agosto a 19 de outubro de 2022.

REPLICABILIDADE E ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido?

(X) Sim **( )** Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

( ) Local **( )** Regional **(X)** Nacional **( )** Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

(X) Alta complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

( ) Média complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

( ) Baixa complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

( ) Sem complexidade - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

( ) Alto teor inovativo - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

(X) Médio teor inovativo - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

( ) Baixo teor inovativo - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

( ) Sim **(X)** Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

( ) Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB
( ) Cooperação com outra instituição
( ) Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual?

(X) Sim **( )** Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:
( ) Licença Creative Comons
( ) Domínio de Internet
( ) Patente
( ) Outro. Especifique: _____

Informe o código de registro: http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/br/

TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

( ) Sim **(X)** Não

Em caso afirmativo, descreva essa transferência

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS SOBRE A TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros? **(X)** Sim **( )** Não
Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação: BRITO, Gabrielle Amâncio Bertolli Venâncio. O ensino dos direitos humanos na Sociologia. - Sessão de comunicação oral. 18º Conpeex - UFG. Realizado de 04 a 08 de outubro de 2021 de forma on line. BRITO, Gabrielle Amâncio Bertolli Venâncio. [Des]construir e [res]significar os direitos humanos mediante análises sociológicas. - Sessão de comunicação oral. IX Seminário de Dissertações do PPGEEB/CEPAE-UFG. Realizado de 13 a 15 de fevereiro de 2023 de forma on line.
O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas? **( )** Sim **(X)** Não
Em caso afirmativo, escreva a referência completa de cada publicação:

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/740479
Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto, na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás** (UFG) (https://repositorio.bc.ufg.br/tede/).

BRITO, Gabrielle Amâncio Bertolli Venâncio. **Afinal, o que são esses tais direitos humanos?**. 2023. 46f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Este Produto Educacional consiste em um projeto de ensino destinado ao Ensino Médio sobre os direitos humanos, a ser desenvolvido pelos professores de Sociologia ou de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ele é resultado da pesquisa-ação realizada durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, cujo produto final é a dissertação intitulada "[Des]construção e [res]significação dos direitos humanos: um estudo com vivências de ensino-aprendizagem e análises sociológicas". A proposta é por meio do projeto de ensino desconstruir o conceito estereotipado dos direitos humanos, muitas vezes associado ao privilégio de criminosos, e ressignificá-lo por meio de seis aulas. O projeto é dividido em duas partes: uma voltada ao docente, com os objetivos da aula, procedimentos metodológicos e sugestões de aprofundamento, e outra destinada ao material do aluno, que inclui atividades a serem realizadas em sala de aula. O desenvolvimento do projeto de ensino seguiu as diretrizes dos documentos normalizadores do currículo, sendo baseado na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) e no Documento Curricular para Goiás (GOIÁS, 2020). O embasamento teórico para a educação em direitos humanos foi fundamentado nas obras de Candau (2007), Candau e Sacavino (2013) e Boaventura Santos (2009). As seis aulas abordam a história dos direitos humanos, o conceito dos direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, além de estimular o aluno a perceber-se como um sujeito de direitos, refletindo se esses direitos estão sendo negados e/ou violados. A coleta de dados foi realizada na 2ª Série do Ensino Médio de um Centro de Ensino de Período Integral da Rede Estadual do Estado de Goiás, na cidade de Goiânia, por meio de observação participante e reflexões do diário de campo. Ao final de cada aula, tanto a docente quanto os alunos avaliaram as atividades realizadas. A intervenção pedagógica foi conduzida ao longo de 12 horas/aula, pois os alunos realizaram todas as atividades na escola, sem a necessidade de levar nada para concluir em casa.

Palavras-Chave: Direitos Humanos. Ensino-Aprendizagem. Sociologia. Prática escolar. Ensino Médio

SUMÁRIO

Introdução 182

1 Material do professor 185
1.1 Atividade 1 – História dos direitos humanos. 185
1.1.1 Objetivo 185
1.1.2 Procedimentos Metodológicos 185
1.2 Atividade 2 – Por onde se começa a pensar os direitos humanos? 188
1.2.1 Objetivo 188
1.2.2 Procedimentos Metodológicos 188
1.3 Atividade 3 – Qual a sua concepção de direitos humanos? 190
1.3.1 Objetivos 190
1.3.2 Procedimentos Metodológicos 190
1.4 Atividade 4 – Declaração Universal dos Direitos Humanos. 191
1.4.1 Objetivos 191
1.4.2 Procedimentos Metodológicos 191
1.5 Atividade 5 – Apresentação dos memes e dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos 193
1.5.1 Objetivos 193
1.5.2 Procedimentos Metodológicos 193
1.6 Atividade 6 – Desvendando críticas aos direitos humanos. 195
1.6.1 Objetivos 195
1.6.2 Procedimentos Metodológicos 195

2 Caderno do Estudante 197
2.1 Verbetes 197
2.1.1 Atividade 1 199
2.2 Texto – Igualdade e/ou diferença? Como funciona?! 200
2.2.1 Atividade 2 203
2.3 Produção de memes sobre os Direitos Humanos 204
2.3.1 Atividade 3 204
2.4 Texto – Declaração Universal dos Direitos Humanos 205
2.4.1 Atividade 4 210
2.5 Atividade 5 212
2.6 Texto – O que são os direitos humanos 213
2.6.1 Atividade 6 216

Introdução

Este projeto de ensino foi elaborado por meio do Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicadas à Educação – CEPAE/UFG, nível Mestrado Profissional. O material é direcionado a professores de Sociologia do Ensino Médio aplicado a 2ª série, mas pode ser utilizado também nas turmas de 1ª e 3ª séries.

Com o intuito de contribuir com materiais didáticos que abordassem os direitos humanos de forma específica e não de forma genérica ou abordada transversalmente com outros conteúdos, foi elaborado o Projeto de Ensino respaldado nos documentos normalizadores do currículo que são a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) e o Documento Curricular para Goiás (GOIÁS, 2020) – visto que ambos apresentam os direitos humanos dentro do seu escopo teórico.

O projeto de ensino consiste em seis aulas de Sociologia que abordam os direitos humanos. Não é possível esgotarmos o conhecimento acerca da temática em apenas seis aulas, porém a disciplina de Sociologia na maioria das escolas tem uma carga anual de quarenta aulas correspondendo a apenas uma aula semanal. Cada escola contém uma realidade educacional referente às avaliações e às atividades. Para tanto, um projeto de ensino com uma carga horária mais extensa poderia vir a prejudicar a rotina escolar e até mesmo contribuir negativamente chegando a inviabilizar a sua execução.

O intuito desse conjunto de aulas e atividades é fornecer um material de apoio ao professor para se trabalhar os direitos humanos. O projeto de ensino é dividido em duas partes, uma é o roteiro das aulas e a outra são as atividades a serem executadas pelos discentes. Busca contribuir com a reflexão e prática escolar de alunos na perspectiva de uma [re]construção e [res]significação da concepção de direitos humanos que emerge tanto dos discursos quanto das práticas, ao problematizar os papéis sociais de sujeitos detentores de direitos.

O roteiro escrito das aulas foi elaborado em forma de manual conta com uma descrição densa, porém informal de procedimentos a serem seguidos e a sugestão de um artigo científico. Os artigos científicos têm a finalidade de fornecer um embasamento teórico aos professores. A sequência dos conteúdos é pensada com base nos estudos de Candau, Sacavino (2013) e Boaventura Santos (2009). Estes percebem que os direitos humanos têm uma compreensão plural a despeito do conceito ora com enfoque democratizante, centralizador e universal de direitos ora com uma perspectiva neoliberal.

Segundo Candau (2007), temos três componentes importantes para pensarmos tal conjuntura diante de nossas necessidades e anseios: formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o "nunca mais". De acordo com Candau (ibidem), formar sujeito de direito é criar uma consciência individual e coletiva dos direitos que não são gratificações distribuídas de acordo com a conduta do envolvido, mas um direito inerente a todo ser humano. O segundo elemento envolve processos de empoderamento e diz respeito à informação e à instrução aos grupos marginalizados socialmente para que tenham compreensão do poder que possuem na sociedade, ao serem protagonistas da sua história e seu grupo. Já educar para o "nunca mais", como a expressão já enuncia e antecipa, envolve a importância de conservar viva a memória histórica, de modo a impulsionar ainda mais a democracia e evitar atrocidades já vivenciadas, rompendo com a cultura do silêncio dos oprimidos.

Pensando nos três componentes acima elencados por Candau (2007), criamos a sequência de seis aulas[131], utilizando os dois primeiros elementos com a seguinte disposição de conteúdos: 1ª aula – História dos direitos humanos; 2ª aula – direitos humanos - igualdade e/ou diferença; 3º direitos humanos privilégio para bandidos? 4ª à 6ª aula a Declaração Universal dos Direitos Humanos. O objetivo é compreender a concepção de direito humano presente (ou não) nos discursos de estudantes do Ensino Médio, contrapondo com a vertente de que tais direitos são privilégios de 'bandidos'. Descontruir tais alinhamentos - amparados em visões socio-históricas moldadas aos interesses neoliberais - e construir, por meio deste projeto de ensino, uma visão crítica do direito humano pautado no multiculturalismo.

Pensando no objetivo do projeto e nos princípios da educação em direitos humanos o título para o projeto foi *Afinal o que são, estes, tais direitos humanos?* busca desconstruir a ideia preconcebida de que os direitos humanos são associados a algo distante, questionável ou até mesmo negativo. Ao utilizar a expressão "estes, tais" de forma irônica e provocativa, o projeto convida as pessoas a investigarem e compreenderem mais profundamente o significado e a importância dos direitos humanos. O título desafia ainda a falta de compreensão, ao mesmo tempo que destaca a relevância de um conceito que muitas vezes é mal compreendido e tem sua significação negativada ao ser associado a privilégio de bandidos. Essa abordagem é alinhada com os princípios da educação em direitos humanos e pode contribuir para promover uma compreensão mais informada e engajada dos direitos humanos na sociedade.

[131] As seis aulas seguindo a carga horária de uma aula por semana precisam de mais de um mês de aula.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) dentro da sua prerrogativa de normatização curricular pretende desenvolver os alunos de maneira integral e autônoma preparando-os para o trabalho e a cidadania. Pensando nisso as atividades buscam desenvolver a criticidade e criatividade dos alunos. Cada subseção possui atividades que consistem em exercícios de fixação, pesquisas e elaboração criativa por parte dos alunos de memes, poesias e vídeos.

Ao aceitar o convite de trabalhar este material em suas aulas, que este possa contribuir para desconstrução de visões estereotipadas dos direitos humanos e a sua ressignificação.

1 Material do professor

1.1 Atividade 1 – História dos direitos humanos.

1.1.1 Objetivo

- Entender as origens da Declaração Universal dos Direitos Humanos, recorrendo a textos filosóficos iluministas que fundamentam as noções de justiça, igualdade e fraternidade para compreender sua importância no Mundo Contemporâneo. (GO-EMCHS605A)

1.1.2 Procedimentos Metodológicos

O docente começará a aula fazendo uma breve explanação sobre o projeto 'Afinal, o que são esses tais direitos humanos?!', e explicará as atividades planejadas para cada uma das aulas. Essa parte introdutória terá a duração de cinco minutos, para não interferir na primeira atividade da aula, que consistirá em uma avaliação inicial para compreender o entendimento dos alunos sobre os direitos humanos. O professor perguntará aos alunos: 'O que são os direitos humanos?' Os alunos responderão a essa questão por meio da elaboração de uma nuvem de palavras[132] .

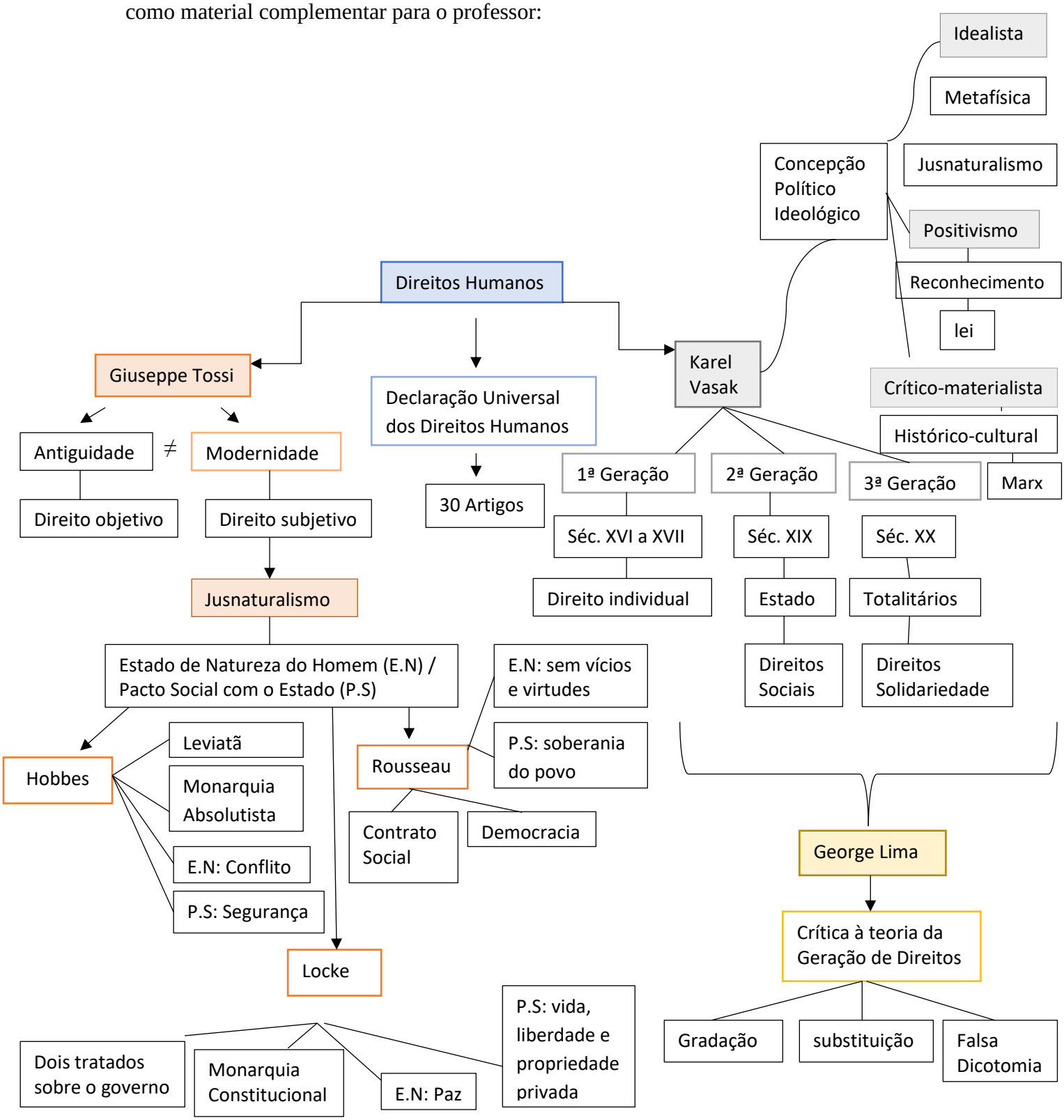
A nuvem de palavras é uma ferramenta didática importante, pois, possibilita ao aluno sintetizar em palavras chaves o conteúdo discutido. As palavras que mais aparecem no momento da elaboração da nuvem aparecem maiores permitindo ao docente compreender quais conceitos foram mais internalizados pelos alunos. A atividade auxilia numa revisão e síntese do assunto estudado, uma vez que os alunos têm de escolher três palavras que caracterizem os direitos humanos e justificar a sua escolha. O professor vai realizar a escuta ativa da exposição analisando se os conceitos foram internalizados corretamente pelos alunos, finalizando esse primeiro momento que deve durar cerca de sete minutos ao máximo.

Assistir ao documentário *A História dos Direitos Humanos* (legendado), disponível em https://www.youtube.com/watch?v=uCnIKEOtbfc&t=201s. O vídeo tem duração de nove minutos e trinta segundos. O documentário produzido pela *United for the Human Rights* é dividido em três partes: a primeira (1min49s) é uma interrogação aos cidadãos do que significa os direitos humanos, o segundo (6min19s) apresenta a história dos direitos humanos, e a terceira

[132] Para a nuvem de palavras utilizar o site: https://www.mentimeter.com/pt-BR/features/word-cloud 1º Passo: criar login. 2º Passo: new presentation. 3º Passo: Dar o nome para a apresentação – Create presentation. 4º Passo: Slide type – escolher o modo de apresentação, para nuvem de palavras – Word Clould.

(9min16seg.) é uma reflexão a despeito da violação dos direitos humanos e o papel de cada indivíduo na sociedade.

A exposição do conteúdo se dará por meio de um verbete de palavras com o intuito de elucidar importantes conceitos acerca dos direitos humanos. A fim de auxiliar os conhecimentos do docente à história dos direitos humanos foi elaborado um mapa conceitual pela pesquisadora, como material complementar para o professor:



O mapa conceitual é uma ferramenta pedagógica que auxilia na organização de ideias e conceitos que pode ser estruturado em: fluxograma, teia de aranha ou hierarquizado. O mapa conceitual elaborado foi estruturado em teia de aranha, tendo como base referencial teórica os textos sugeridos para aprofundamento do professor. O mapa conceitual pode ser utilizado em sua integralidade pelo docente ou auxiliá-lo na elaboração do seu.

A atividade da aula são exercícios referentes ao vídeo *A História dos Direitos Humanos (legenda).* Ao final da atividade os alunos responderão a avaliação. A avaliação tem o intuito de diagnosticar pontos positivos e negativos da aula observados pelos alunos.

SUGESTÕES DE APROFUNDAMENTO PARA O PROFESSOR:

Leitura:

TOSI, Giuseppe História conceitual dos direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe (Org.) **Direitos humanos – história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora UFPB, 2004.

DORNELLES, J.R.W. O que são Direitos Humanos. Editora Brasiliense, 2013 5ª reimpr. da 2ª ed. de 1993.

Vídeo:

COEP BRASIL. Trajetórias dos Direitos Humanos. YouTube, 27 de setembro de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jw2wW-Rh4f4>. Acesso em: 06 de junho de 2022.

1.2 Atividade 2 – Por onde se começa a pensar os direitos humanos?

1.2.1 Objetivo

- Analisar os discursos de sujeitos escolares quanto às concepções de direitos humanos, presentes em situações oriundas de diferentes campos sociais, tanto escolares quanto não-escolares.
- Contrapor visões de direitos humanos, com base em um levantamento teórico de conceitos e práticas desse tema.
- Avaliar como o conjunto de valores dos Direitos Humanos (direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre outros) se manifestam concretamente para o indivíduo, através do estudo do cotidiano, de documentários sobre violação de direitos fundamentais em guerras e da filosofia humanista sobre valores éticos universais para perceber que a defesa de tais direitos faz parte indispensável de uma sociedade justa e inclusiva. (GO-EMCHS605D)

1.2.2 Procedimentos Metodológicos

O professor vai retomar o conteúdo exposto na aula anterior, por meio de três perguntas que os alunos vão responder oralmente. Historicamente, como se originam os direitos humanos? O que são direitos naturais e os direitos humanos? Quais filósofos iluministas contribuíram para a as noções de justiça, igualdade e fraternidade? Esses primeiros minutos são importantes, pois, além de resgatar os assuntos apresentados, é possível perceber a compreensão dos alunos e até mesmo sanar dúvidas ou ponderações conceitualmente equivocadas. Tal proposição é importante para estabelecer conexão entre as aulas.

Após a reflexão dos conceitos explanados na aula anterior o docente vai dar seguimento à aula com o curta metragem *Animação sobre os Direitos Humanos para a Anistia Internacional* disponível em https://www.youtube.com/watch?v=bkvTIHV6f9c. O vídeo tem duração de apenas dois minutos e quatro segundos. Os questionamentos serão realizados ao final do vídeo para a reflexão do docente não direcionar o olhar do aluno. Nesse primeiro momento, é importante ouvir as respostas dos discentes sem fazer interferências, mas estabelecer ligação entre elas, respeitando a compreensão de cada um. Os questionamentos são referentes aos elementos do curta, cores, música e transição de cenas. O que representa o muro que aparece no início do curta e transforma toda a beleza natural e murcha a flor? O que é a flor que nasce e desabrocha? Os monstros se transformam em problemas dos quais o personagem

principal foge. Quais são eles? Por que as pétalas são levadas pelo vento? Como surge a representação de uma nova flor? O jardim dá lugar a que? Como o menino reaparece no curta? Todos os elementos em cinza representam violações dos Direitos Humanos? Esse primeiro momento terá duração de mais ou menos dez minutos contando com a mediação do professor. A atividade serve para introduzir o conteúdo.

Após a escuta ativa, o professor vai entregar o texto “Igualdade e/ou diferença? Como funciona?” para os alunos. A leitura será feita em conjunto. O texto foi elaborado tendo como base os artigos sugeridos para o aprofundamento do professor e os conceitos sociológicos de igualdade, diferença, democracia, multiculturalismo e os marcos políticos ideológicos dos direitos humanos. O professor pode instigar os discentes a fazerem questionamentos sobre o texto e fazer aplicações. Esse momento terá duração de aproximadamente 10 minutos. Os trinta minutos restantes serão para a realização da atividade e a avaliação da aula e da atividade. O intuito da avaliação é diagnosticar pontos positivos e negativos observados pelos alunos.

A atividade compreende dois exercícios. O primeiro consiste em uma análise do texto 'Igualdade e/ou diferença? Como funciona?'. A resolução desse exercício requer uma leitura atenta do texto. O segundo exercício inicia-se com uma referência ao festival HumanizAção promovido pelo Colégio Pedro II em 2021. Isso se dá porque, na próxima aula, os alunos irão produzir seus próprios memes. O docente apresentará à turma os memes ganhadores do projeto e outros da internet nos quais os direitos humanos são abordados de maneira irônica ou reflexiva. É importante que sejam mostrados memes nos quais os direitos humanos são retratados em conotações tanto positivas quanto negativas. O professor não emitirá juízo de valor sobre os memes apresentados, nem mesmo os explicará, uma vez que a atividade requer que os alunos expressem com qual meme se identificaram.

SUGESTÕES DE APROFUNDAMENTO PARA O PROFESSOR:

Leitura:

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: EDUFPB, 2007, p. 399-412

Vídeo:

PENSAR EM DIREITOS HUMANOS - UFG. O que são Direitos Humanos?. YouTube, 01 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EIv_qjq4fpQ&t=2s>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

1.3 Atividade 3 – Qual a sua concepção de direitos humanos?

1.3.1 Objetivos

- Estimular a compreensão e a reflexão sobre os direitos humanos por meio da criação de memes, incentivando a expressão criativa dos alunos e a análise crítica sobre questões sociais relevantes.

1.3.2 Procedimentos Metodológicos

A atividade consiste na produção de um meme em grupos de três a cinco alunos a depender do tamanho da turma. Em uma folha de papel os alunos vão produzir um meme. Apesar desta ser uma ferramenta midiática bastante utilizada pelos jovens, é importante ressaltar que o meme pode ser construído de diversas maneiras: repetindo o texto e variando a imagem, repetindo a imagem e modificando o texto, ou mesmo sobrepondo imagens. Os grupos vão escolher a maneira de elaborar seu meme.

A atividade é feita manualmente para que o aluno desenvolva outras habilidades. O docente vai atuar como mediador de conflitos que possam eventualmente existir nos grupos, oriundos da pluralidade de opiniões divergentes entre si. Os alunos vão apresentar os seus memes na aula cinco juntamente com a releitura do artigo dos direitos humanos que será explanado na aula quatro.

Se necessário o docente poderá ao início da aula mostrar novamente a produção artística dos alunos do Colégio Pedro II no projeto HumanizAção. A aula é interdisciplinar, pode ser marcado com os professores para desenvolver esta atividade

SUGESTÕES DE APROFUNDAMENTO PARA O PROFESSOR:

Leitura:

FARIAS, Letícia Gomes. **Memes como ferramenta pedagógica: a irreverência e a criticidade das redes sociais na sala de aula**. Curso de especialização em mídias na educação – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 51. 2018

Vídeo:

Como usar memes na educação? Você só da aula? YouTube, 01 de junho de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/rSM3kaM7mVY?si=bEFmF1nKQMtZiUdu>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

1.4 Atividade 4 – Declaração Universal dos Direitos Humanos.

1.4.1 Objetivos

- Compreender o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, estudando a Declaração Universal dos Direitos Humanos para associar às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania e justiça social. (GO-EMCHS501B)
- Conhecer os pressupostos filosóficos da dignidade da pessoa humana, presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, refletindo sobre textos, documentários e filmes acerca da temática, para evidenciar que alguns valores éticos como a liberdade, justiça e a solidariedade são universais e imprescindíveis na construção da sociedade democrática. (GO-EMCHS502C)
- Analisar os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, identificando os progressos e entraves à concretização desses direitos para refletir sobre as desigualdades sociais no Mundo Contemporâneo. (GO-EMCHS605B)

1.4.2 Procedimentos Metodológicos

Apresentar o vídeo da Anistia Internacional de Portugal a *Declaração Universal dos Direitos Humanos,* disponível em https://www.youtube.com/watch?v=cs5-rbwUGQQ&t=1s (acesso em 15 de junho de 2022). Esse vídeo por ser bem sucinto com apenas três minutos e trinta segundos, não apresenta os trinta artigos da Declaração, mas apenas alguns deles. O intuito da apresentação do vídeo é instigar os alunos para a atividade a seguir.

Após o vídeo, entregar a Declaração Universal dos Direitos Humanos para cada aluno. A leitura da Declaração será feita em voz alta pela turma, cada aluno lerá um artigo. Questione os alunos sobre a universalidade dos direitos humanos. É uma realidade ou há uma concepção multicultural dos direitos? Todos os países veem a Declaração dos Direitos Humanos da mesma maneira? Levar os alunos à reflexão dos questionamentos, porém não dar respostas às indagações. A atividade de leitura dos trinta artigos da Declaração Universal dos Direitos

Humanos tem o intuito de levá-los à análise da Declaração e multiplicidade de compreensão dos direitos humanos, sendo amparados em visões sócio-históricas moldadas aos interesses neoliberais ou pautado no multiculturalismo. O vídeo e a leitura têm a duração de 13 minutos.

Os alunos serão divididos em grupos levando em consideração a quantidade de alunos na sala de aula e respeitando as escolhas individuais. O professor vai levar os artigos digitados em tirinhas de papel. Cada grupo vai escolher um dos trinta artigos e fazer a releitura dele. É importante que cada grupo tenha a oportunidade de escolher o seu próprio artigo, pois tal ato proporciona o protagonismo juvenil. Alguns questionamentos serão colocados a fim de contribuir a um direcionamento dos alunos na escolha e análise dos artigos. Esta pode ser feita por meio de uma identificação pessoal ou conhecimento previamente adquirido.

Quais direitos estão expressos em tal artigo? Quais são as instituições (políticas, sociais e/ou econômicas) que atuam diretamente na garantia desses direitos? De que maneira o indivíduo como cidadão pode contribuir socialmente para efetivação desses direitos? Lembre-os de que essas indagações devem ser respondidas levando em conta o artigo escolhido. Explicar aos alunos que as respostas às perguntas podem aparecer de maneira direta no trabalho ou na exposição à turma.

Cada grupo receberá uma folha de papel para fazer a releitura do artigo em forma de poema. Foi escolhido uma única estratégia metodológica no intuito de dar uniformidade à exposição dos trabalhos. Aqueles que desejarem podem ainda ilustrar em desenhos ou colagens o seu poema. Os trabalhos serão apresentados na aula seguinte. Os últimos cinco minutos da aula serão destinados à avaliação dos alunos em relação à atividade realizada. Esta é individual, pois, apesar de a atividade ser em grupo cada aluno, pode ter uma percepção diferente quanto a execução da atividade.

SUGESTÕES DE APROFUNDAMENTO PARA O PROFESSOR:

Leitura:

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: **Lua Nova**. Revista de Cultura e Política. nº 39, p. 105-124. São Paulo: CEDEC, 1997.

Vídeo:

INFÂNCIA DIREITOS HUMANOS UFRGS. Boaventura de Sousa Santos falando sobre Direitos Humanos, Gramado/RS,2012. YouTube, 24 de agosto de 2014. Disponível em: <https://youtu.be/L3OFA-15Udk>. Acesso em: 12 de junho de 2022.

1.5 Atividade 5 – Apresentação dos memes e dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos

1.5.1 Objetivos

- Compreender o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, estudando a Declaração Universal dos Direitos Humanos para associar às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania e justiça social. (GO-EMCHS501B)
- Conhecer os pressupostos filosóficos da dignidade da pessoa humana, presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, refletindo sobre textos, documentários e filmes acerca da temática, para evidenciar que alguns valores éticos como a liberdade, justiça e a solidariedade são universais e imprescindíveis na construção da sociedade democrática. (GO-EMCHS502C)
- Analisar os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, identificando os progressos e entraves à concretização desses direitos para refletir sobre as desigualdades sociais no Mundo Contemporâneo. (GO-EMCHS605B)

1.5.2 Procedimentos Metodológicos

Nesta aula, os alunos vão apresentar as atividades feitas em grupo, que são os memes sobre direitos humanos (atividade 1) e a releitura de um artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos em forma de poema (atividade 3). É importante nesse momento o professor realizar a escuta ativa e atenta de todas as apresentações, a fim de fornecer um feedback aos grupos. Ao final da apresentação os alunos receberão a avaliação, como de costume. Porém, esta é para ser respondida levando em consideração a apresentação de outro grupo que não o próprio.

O intuito da avaliação ser de outro grupo é propiciar a análise de outro artigo que não o estudado e apresentado por eles mesmos, além de contribuir para o bom andamento da aula no que se refere à disciplina. É fundamental que o professor explique sobre a autoavaliação no início da aula antes da primeira apresentação. Os cinco a dez minutos finais da aula precisam ser designados para a avaliação. Os trabalhos serão disponibilizados no pátio da escola para divulgação do Projeto de Ensino.

SUGESTÕES DE APROFUNDAMENTO PARA O PROFESSOR:

Leitura:

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, 2013. Disponível em https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319. Acesso em jun. 2021

Vídeo:

CANAL FUTURA. Direitos humanos na educação: como abordar? - Conexão Futura" - Canal Futura. YouTube, 18 de novembro de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=flLvA3ExdNQ>. Acesso em: 13 de junho de 2022.

1.6 Atividade 6 – Desvendando críticas aos direitos humanos.

1.6.1 Objetivos

- Diferenciar os direitos civis, políticos e sociais utilizando a Declaração Universal dos Direitos Humanos e suas influências éticas em defesa da vida, diversidade, respeito e liberdade para agir de modo crítico frente ao desrespeito e violação dos mesmos. (GO-EMCHS606A)

1.6.2 Procedimentos Metodológicos

Esta é a última aula do Projeto de Ensino *Afinal, o que são esses tais direitos humanos?* Não é possível esgotar um assunto tão profundo como este em apenas seis aulas, mas pretende-se com este projeto instigar os alunos quanto ao tema. Com o intuito de aprofundar as reflexões e análises já feitas nos encontros anteriores a ferramenta metodológica utilizada nessa aula é a leitura de um trecho do livro "Educando em direitos humanos: fundamentos histórico-filosóficos e políticos-jurídicos" - volume 1, e a resolução de exercícios. Foi retirada uma pequena parte do texto de Eduardo Ramalho Rabenhorost – "O que são os direitos humanos", no intuito de não ser cansativo, mas ao mesmo tempo, fazer os alunos se familiarizarem com o texto acadêmico.

Uma cópia do texto será entregue para cada aluno e a leitura será feita em voz alta. Como um texto acadêmico pode conter palavras que estão fora do vocabulário habitual dos alunos – um jargão acadêmico – é importante o professor orientá-los a anotarem ou sublinharem as palavras desconhecidas e, após a leitura, esclarecer o significado de cada uma dentro do contexto do texto.

Finalizada a leitura o professor questionará alguns pontos relacionados ao trecho lido: Qual a ideia principal do texto? É possível estabelecer uma conexão entre os argumentos usados por Eduardo Ramalho e os outros autores vistos nas aulas anteriores? Quais? Todos somos sujeitos de direitos? São apenas algumas perguntas para levar à análise coletiva do texto. Outras indagações poderão ser feitas no momento da atividade. Esse momento têm uma duração média de 20 minutos. A atividade conta com três perguntas. A conclusão se dará com a avaliação dos alunos.

SUGESTÕES DE APROFUNDAMENTO PARA O PROFESSOR:

Leitura:

RABENHOROST, Eduardo Ramalho O que são os direitos humanos? In: FERREIRA, Lucia; ZENAIDE, Maria; NÁDER, Alexandre (Org.) **Educando em direitos humanos: fundamentos histórico-filosóficos e políticos-jurídicos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2016, p. 13-23.

Vídeo:

PROGRAMA ACADEMIA JUS. Academia - Direitos Humanos no sistema educacional do Brasil (05/08/16). YouTube, 08 de agosto de 2016. Disponível em: <https://youtu.be/VkaKsKOSsyI>. Acesso em: 14 de junho de 2022.

2 Caderno do Estudante

2.1 Verbetes

DIREITO NATURAL: Direito como a palavra sugere são normas e regras que regulam a sociedade. Já natural é aquilo que é regido pela natureza, ou seja, pertence ao indivíduo desde o seu nascimento. Portanto, direito natural é tudo aquilo que o indivíduo possui como garantia - independente de qualquer condição social, econômica, política, religiosa – incorporado a si. Como exemplo temos o direito à vida. O direito à vida aparece elencado pelos filósofos do jusnaturalismo Hobbes, Locke e Rousseau como um direito inalienável do ser humano.

JUSNATURALISMO: Corrente filosófica-sociológica que explica o surgimento do Estado a partir do pacto social. O pacto social é um contrato social em que os indivíduos renunciam a seu estado de natureza em detrimento do Estado para garantir a organização social. Os principais teóricos que explicam essa relação entre os indivíduos e o Estado são: Thomas Hobbes, John Locke e Rousseau. A Declaração dos Direitos Humanos de 1948 sustenta-se na teoria filosófica-jurídica do jusnaturalismo moderno.

Thomas Hobbes: Na obra *Leviatã* explica o contrato social, em que a sociedade em estado de conflitos e guerras renuncia a seu estado de natureza ao Estado. O Estado em um sistema governamental absolutista tem poderes quase ilimitados e tem por objetivo trazer segurança. Os seres humanos abdicam de seus direitos, a única coisa que o Estado não lhes pode tirar é a vida.

John Locke: Escreve o livro *Dois Tratados do Governo Civil* em que os indivíduos estabelecem um contrato social com o Estado renunciando o seu estado de natureza. Em seu estado de natureza os seres humanos vivem pacificamente, mas entram em conflito por desejarem as mesmas coisas. Em uma monarquia constitucional, o Estado deve garantir três direitos ao homem: a vida, a liberdade e a propriedade privada.

Rousseau: Nas suas obras *Discurso sobre a origem e o fundamento da desigualdade entre os homens* e *O Contrato Social* explica a relação entre a sociedade e o Estado por meio do pacto social. O homem em seu estado de natureza não tem virtudes nem vícios, é conhecido como o bom selvagem. A moralidade ocorre após o contrato social. O Estado é o democrático em que a soberania social é exercida pelo povo.

UNIVERSALISMO: A concepção de que todos os seres humanos e as sociedades a despeito de suas diferenças culturais, políticas e econômicas têm os mesmos direitos sociais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, após os regimes totalitários e atrocidades cometidas na 2ª Guerra Mundial estabelece a universalidade da dignidade humana.

MULTICULTURALISMO: Concepção contra-hegemônica dos direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos é uma construção europeia e ocidental que carrega consigo sua hegemonia e valores dominantes. O multiculturalismo se contrapõe à concepção universalista dos direitos humanos apresentando uma visão relativizada desses direitos.

2.1.1 Atividade 1

Para João Dornelas (1993, p. 15), em seu livro *O que são Direitos Humanos*, "O conceito de direitos humanos é variável de acordo com a concepção político-ideológica que se tenha. A falta de uniformidade conceitual é clara, embora algumas pessoas teimem em apresentar uma única maneira de definir os direitos humanos." Tendo como suportes teóricos e argumentativos o documentário *A História dos Direitos Humano*s (legendado) e os verbetes, responda as questões abaixo.

Em que período histórico começou a noção de direitos, na antiguidade ou modernidade? Foi aí que nasceram os direitos humanos? Justifique a sua afirmação com dados históricos.

_____

_____

_____

_____

_____

A sociedade presencia diariamente inúmeras violações aos direitos humanos como a alimentação, liberdade de expressão, educação e tantos outros, por que isso acontece?

_____

_____

_____

_____

_____

Você teve algum direito humano negado e/ou violado? Qual? Poderia descrever a situação ocorrida?

_____

_____

_____

_____

_____

2.2 Texto – Igualdade e/ou diferença? Como funciona?!

Gabrielle A. Bertolli V. Brito

Uma pesquisa realizada pela internet por meio do Instituto Ipsos no período de 25 de maio a 8 de junho de 2018 entrevistou mais de 23,2 mil e pessoas em mais de 28 países. Na opinião dos entrevistados, seis em cada dez dos brasileiros difundem a ideia de que "os direitos humanos apenas beneficiam pessoas que não os merecem, como criminosos e terroristas" (FRANCO, 2018). Os dados apresentados pela BBC News representam um discurso proferido por uma parcela da população há alguns anos, ou melhor décadas. Outra informação preocupante é que "sessenta e um por cento disseram saber algo ou muito, e 30% disseram saber pouco ou nada sobre o assunto", ou seja, parte população tem uma visão negativa dos direitos humanos sem ao menos compreender o conceito.

O sociólogo e professor da USP, Sérgio Adorno, explica à BBC News algumas questões relacionadas aos direitos humanos. Para ele uma parcela da sociedade vê os direitos humanos restritos apenas à segurança pública. Na visão dele um dos fatores que propiciam tal análise conceitual reducionista é a transição da ditadura para a democracia, o conflito existente nesse processo e a herança social internalizada... Mas de onde veio essa ideia de que os direitos humanos são privilégios de bandidos?

A afirmação de que os direitos humanos envolvem privilégios de bandido é um equívoco histórico. Caldeira (1991) afirma que foi no governo de Franco Montoro governador do Estado de São Paulo (1983-1987), nos primeiros anos de seu mandato, na tentativa de humanizar os presídios, que os direitos humanos foram associados ao privilégio de bandidos. Os prisioneiros comuns foram um grupo importante da campanha dos direitos humanos, porém não podemos afirmar que era o único. Caldeira (ibidem) aponta que outros movimentos sociais que reivindicavam direitos coletivos de minorias sociais não tiveram a valoração associativa e negativa aos direitos humanos como os prisioneiros comuns.

Representantes da direita política abusaram de imagens negativas, constituindo estereótipos sociais criados aos criminosos, reforçando como 'suspeitos' parecem criminosos. Perante tais discursos e vozes, os estereótipos abarcam ainda 'perfis' de criminosos, de estupradores que cometem as piores atrocidades - pessoas que tumultuam a ordem social. As imagens mostravam que se queria oferecer luxo e regalias aos presidiários e que eles queriam apenas debochar do "cidadão de bem". Constata-se, assim, a ideia de que foi construída para deslegitimar o discurso do que estava sendo reivindicado. Para Caldeira (1991), o discurso da

direita associando os direitos humanos aos privilégios de bandidos foi internalizado por uma parcela da população do Estado de São Paulo, ainda que os direitos humanos sejam prerrogativas de todo ser humano.

Inclusive hoje outras frases pejorativas também são utilizadas no dia a dia, como: "bandido bom é bandido morto", "direitos humanos para humanos direitos", "Quero ver os direitos humanos ir à casa das vítimas" Muitas dessas frases elencadas acima e que fazem parte de um discurso do senso comum são estabelecidas sem levar em consideração dois conceitos importantes que são igualdade e diferença.

Igualdade e diferença não são palavras dicotômicas que se encontram em polos opostos. Segundo Candau (2007), igualdade e diferença estão relacionadas, não há necessidade de escolher entre um e o outro. Um dos objetivos da luta pelos direitos humanos está no reconhecimento das diferenças, bem como mobilizar o combate às mais diversas formas de preconceitos e a promoção dos direitos a todos os indivíduos. Romper com a visão dicotômica e contraditória que uma parcela da população tem em relação à igualdade e à diferença não é tarefa fácil. Traduz-se em exercício de conscientização de que o discurso meritocrático não é possível em uma sociedade com raízes desiguais.

O primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada em 10 de dezembro de 1948 explicita a relação entre igualdade/diferença "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade." (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). Sociologicamente, a palavra diferença não é sinônimo de desigualdade, mas sim garantir a igualdade de oportunidades aos indivíduos por meio de políticas públicas. O sétimo artigo explicita ainda mais essa relação "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."

Os direitos humanos não são um conceito de fácil compreensão, pois este é polissêmico, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos. Ele pode ser utilizado desde alinhamentos generalizantes e universais amparados em visões sócio-históricas moldadas aos interesses neoliberais a uma visão crítica do direito humano pautado no multiculturalismo. A educação em direitos humanos admite muitas identificações e interpretações. Estas, segundo Candau (2007), não podem estar reduzidas a questões valorativas deixando de lado seu aspecto político que podem ser em dois grandes enfoques: a ideologia neoliberal e a visão dialética contra-hegemônica. Cada uma delas com um currículo escolar distinto apesar de combinarem.

Referências:

CALDEIRA, Teresa Pires Do Rio. Direitos Humanos ou "privilégios de bandidos?" Desventuras da democratização brasileira. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 2, n. 30, p. 162-174, jul. 1991.

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: EDUFPB, 2007

FRANCO, LUIZA. Mais da metade dos brasileiros acham que direitos humanos beneficiam quem não merece, diz pesquisa. **BBC News**, 11 de agosto de 2018. https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45138048 Acesso em: 1 junho 2022.

2.2.1 Atividade 2

Uma pesquisa realizada na internet entre os dias 25 de maio a 8 de junho em 2018 pelo Instituto Ipsos constatou que para 74% dos brasileiros "os direitos humanos apenas beneficiam pessoas que não os merecem, como criminosos e terroristas". (FRANCO, 2018) https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45138048 (Acesso em: 1 junho de 2022).

Em que momento histórico intensificou-se a noção de que os direitos humanos são privilégios de bandidos?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

O Colégio Pedro II realizou em 2021 um Festival HumanizAção com envio de memes, gifs e vídeo curta metragem com a temática dos direitos humanos. O festival permitiu a participação dos alunos de todos os segmentos do colégio. O colégio realizou duas lives, uma sobre os memes e a outra sobre audiovisuais explicando o que são as metodologias e a linguagem de cada uma delas.[133]

Na internet é possível encontrar vários memes referentes aos direitos humanos, expressando-os de maneira positiva ou negativa. Por que isso acontece? Você se identifica com qual tipo de meme sobre os direitos humanos? Justifique sua resposta.

_____

_____

_____

_____

_____

Vamos assistir aos trabalhos selecionados no Festival HumanizAção, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=weiHG8Y68qw

[133] https://youtu.be/-W8rBPPyBAc 1ª Live – Festival HumanizAção - Memes e Direitos Humanos
https://youtu.be/ERnqxYNO4cE 2ª Live - Festival HumanizAção - Audiovisual e Direitos Humanos

2.3 Produção de memes sobre os Direitos Humanos

2.3.1 Atividade 3

Agora que você já se inspirou nos trabalhos realizados pelos alunos do Colégio D. Pedro II, que tal se aventurar e tentar criar o seu próprio meme? Você pode desenhar ou utilizar colagens. É possível criar um meme de diversas maneiras: pode repetir o texto e variar a imagem, repetir a imagem e modificar o texto ou sobrepor imagens. Você pode desenhar ou fazer colagens. Dê asas a sua imaginação!

2.4 Texto – Declaração Universal dos Direitos Humanos

Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.

Artigo 1

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos 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.

2. Não será também feita nenhuma 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 3

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4

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

Artigo 5

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

Artigo 6

Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.

Artigo 7

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 8

Todo ser humano 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 9

Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 10

Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir seus direitos e deveres ou fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.

Artigo 11

1. Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido 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. Também não será imposta pena mais forte de que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

Artigo 12

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

Artigo 13

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.
2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio e a esse regressar.

Artigo 14

1. Todo ser humano, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países.
2. Esse direito não pode ser invocado em caso de perseguição legitimamente motivada por crimes de direito comum ou por atos contrários aos objetivos e princípios das Nações Unidas.

Artigo 15

1. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade.
2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade.

Artigo 16

1. 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.

2. O casamento não será válido senão com o livre e pleno consentimento dos nubentes.

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

Artigo 17

1. Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros.

2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.

Artigo 18

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse 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 em público ou em particular.

Artigo 19

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Artigo 20

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de reunião e associação pacífica.

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

Artigo 21

1. Todo ser humano tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.

2. Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.

3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; essa 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

Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e 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. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.

3. Todo ser humano 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. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses.

Artigo 24

Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas.

Artigo 25

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, 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 do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.

Artigo 26

1. Todo ser humano 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, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano 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. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.
2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor.

Artigo 28

Todo ser humano 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. Todo ser humano tem deveres para com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.

2. No exercício de seus direitos e liberdades, todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as 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 objetivos e princípios das Nações Unidas.

Artigo 30

Nenhuma disposição da presente Declaração poder 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.

Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos Acesso em 06 de junho de 2022.

2.4.1 Atividade 4

Faça a releitura de um artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos em forma de poema. Use a sua criatividade.

Segue abaixo alguns questionamentos que podem auxiliá-los na escolha:

- Quais direitos estão expressos neste artigo?
- Quais são as instituições (políticas, sociais e/ou econômicas) que atuam diretamente na garantia desses direitos?
- De que maneira o indivíduo como cidadão pode contribuir socialmente para efetivação desses direitos?

Você concorda com os 30 artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos? Justifique a sua resposta.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Qual artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos é mais importante para você? Justifique sua resposta.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2.5 Atividade 5

Responda as questões abaixo tendo como referência a apresentação de outro grupo.

Foi possível perceber a concepção de direitos humanos por meio do meme, qual elemento possibilitou a sua análise? Você concorda com a abordagem usada pelo grupo? Justifique sua resposta.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Quais direitos estão expressos no poema? Como as instituições sociais e você podem contribuir para a efetivação destes direitos?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2.6 Texto – O que são os direitos humanos

Sujeitos e objetos dos Direitos Humanos

Eduardo R. Rabenhorst

Quem dispõe de um direito é chamado de sujeito de direito. Por outra parte, a matéria ou assunto do qual o direito trata recebe o nome de objeto de direito.

O direito à liberdade religiosa, por exemplo, tem como sujeito os indivíduos ou grupos que desejam expressar uma convicção religiosa. O objeto deste direito, por sua vez, também chamado de "bem jurídico protegido", é a própria liberdade em questão.

Os sujeitos de direitos podem ser individuais ou coletivos. O direito de votar e ser votado, por exemplo, é um direito individual. O direito de greve, em contrapartida, é um direito coletivo.

Com efeito, a história dos direitos humanos pode ser vista, em um determinado prisma, como a história da expansão dos sujeitos de direitos e dos objetos correspondentes. Convencionalmente, dizemos que os primeiros direitos humanos, surgidos no século XVIII são os chamados direitos civis e políticos. Os sujeitos desses direitos são os indivíduos, enquanto os objetos sobre os quais eles versam são as liberdades individuais (liberdade de ir e vir, liberdade de expressão, liberdade de crença etc.). Por isso mesmo, tais direitos são também conhecidos como "direitos/liberdade". No século XX, por sua vez, apareceram os direitos sociais, econômicos e culturais, cujos sujeitos são também os indivíduos, só que agora considerados do ponto de vista coletivo e no plano da distribuição dos recursos sociais. São os chamados "direitos/prestação", assim denominados por exigirem uma intervenção por parte do Estado, de maneira tanto a suprir as necessidades mais básicas dos indivíduos, como para propiciar o próprio exercício das liberdades individuais.

A diferença entre um direito/liberdade e um direito/prestação pode ser compreendida a partir do seguinte exemplo: de acordo com a Constituição Federal brasileira, tenho o direito de ir e vir livremente, porém tal direito nunca poderá ser plenamente exercido se não disponho de transporte público, não tenho dinheiro para comprar a passagem, ou caso eu seja portador de uma necessidade especial, se não existem rampas para a cadeira de rodas que utilizo para locomover-me.

O século XX foi o mais rico do ponto de vista da expansão dos direitos humanos. Nele surgiram os "direitos difusos", assim denominados porque não têm um sujeito específico, mas interessam à humanidade como um todo (direito ao desenvolvimento, direito à paz, direito ao meio ambiente protegido etc.). Posteriormente, o mesmo século deu lugar a direitos mais "exóticos" que tratam dos animais, da natureza e dos embriões, por exemplo. Pode-se dizer que os sujeitos dos direitos humanos conheceram ao longo da história não apenas uma expansão, mas também um interessante processo de especificação. Os direitos humanos clássicos não valorizavam os elementos de diferenciação de um indivíduo com relação ao outro (gênero, raça, idade, opção sexual etc.), mas concebiam seus titulares de forma genérica e abstrata (o homem, o cidadão etc.). Na contemporaneidade, ao contrário, os direitos humanos tendem a vislumbrar os sujeitos de forma concreta e particular, isto é, como indivíduos historicamente situados, inseridos numa estrutura social, e portadores de necessidades distintas. Daí falarmos de "direitos das mulheres", "direitos das crianças", "direitos dos portadores de necessidades especiais" e "direitos dos homossexuais", dentre outros.

Direitos Humanos: críticas

Conforme foi dito no início deste texto, é certamente uma grande vantagem viver em uma sociedade democrática na qual as pessoas, apesar de todas as diferenças, têm os mesmos direitos básicos. Contudo, não são poucos os autores, que por razões as mais diversas, criticam a ideia de direitos humanos.

Alguns julgam absurda a suposição de que o homem seja detentor de direitos inatos. Direitos, dizem tais filósofos, são criações humanas e não algo proveniente da natureza.

Outros acusam os direitos humanos de serem criação arbitrária da cultura ocidental, uma cultura profundamente individualista e egoísta, na qual os indivíduos se percebem como células circundadas por direitos, e não como membros de um todo.

Por fim, alguns estimam que a ideia de direitos humanos tem um papel ideológico de manutenção da ordem dominante, impedindo reformas políticas e sociais. Afinal, do que adianta dizer que brancos e negros, homens e mulheres, e assim por diante, têm o mesmo direito, se as desigualdades sociais, econômicas e simbólicas que dividem a sociedade, de maneira brutal teimam em persistir?

Tais críticas são instigantes, mas elas suscitam respostas razoáveis por parte dos defensores dos direitos humanos.

É certo que a ideia de dignidade humana como fundamento dos direitos humanos é filosoficamente questionável. De fato, o que poderia justificar, fora de uma perspectiva religiosa ou dogmática, a indistinta atribuição aos seres humanos de um mesmo valor? No entanto, podemos argumentar contra essa conclusão dizendo que a dignidade é o valor que atribuímos aos seres humanos em função das nossas crenças acerca de como os mesmos devem ser tratados. Vemos todos os dias tantas injustiças e atos iníquos serem cometidos contra a humanidade, que formamos a convicção de que os seres humanos precisam ser reconhecidos como titulares de direitos básicos.

A crítica de que os direitos humanos representam um ponto de vista de uma cultura ocidental pode ser rebatida a partir de vários argumentos. Em primeiro lugar, não está provado que os direitos humanos sejam produto genuíno da cultura ocidental ou algo incompatível com determinadas culturas. Em seguida, mesmo que isso seja verdade, podemos concluir apenas que os direitos humanos não seriam universais, e não que eles não poderiam ser universalizados de forma democrática. Por fim, é bem verdade que uma boa parcela dos direitos humanos guarda relação com liberdades individuais, o que parece ser típico de uma sociedade individualista, mas não podemos esquecer dos vários direitos que acentuam uma vida solidária. A última crítica, por sua vez, pode ser respondida a partir da ideia de que os direitos humanos, mesmo não questionando as bases de uma sociedade capitalista, se apresentam como um instrumento indispensável à construção de uma sociedade justa e solidária. Em outras palavras, os direitos humanos não são uma panaceia contra todos os males sociais e econômicos, mas sem eles dificilmente poderemos aspirar por um mundo decente.

RABENHOROST, Eduardo Ramalho O que são os direitos humanos? In: FERREIRA, Lucia; ZENAIDE, Maria; NÁDER, Alexandre (Org.) **Educando em direitos humanos: fundamentos histórico-filosóficos e políticos-jurídicos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2016. p. 17-19.

2.6.1 Atividade 6

Após a leitura do texto, responda as perguntas abaixo:
Na história dos direitos humanos percebemos a sua divisão em civis, políticos e sociais, quando eles se dão historicamente? Dê exemplos desses direitos.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Eduardo Rabenhorost, aponta no seu texto algumas críticas feitas aos direitos humanos e apresenta resposta a cada uma delas, escreva-as com suas palavras abaixo. Você compartilha da ideia do autor? Justifique sua resposta.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

A Declaração Universal dos Direitos Humanos declara**: "**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". Os direitos apresentados no artigo 7 são civis, políticos e/ou sociais? Justifique sua resposta.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE 2: Avaliação do produto educacional pela docente

Atividade 1 – História dos direitos humanos?

Em uma escala de 1 a 5, o professor vai avaliar a sequência didática da aula e a atividade de acordo com a sua relevância, sendo 5 excelente; 4 bom; 3 regular; 2 necessita melhorar; 1 insatisfatório.

( ) 5; ( ) 4; ( ) 3; ( ) 2; ( ) 1

Alguma palavra foi necessária para a execução da atividade e esta não se encontrava no verbete? Qual?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

As metodologias utilizadas na aula foram suficientes para alcançar o objetivo proposto que é entender as origens da Declaração Universal dos Direitos Humanos? Você teria alguma estratégia metodológica a acrescentar?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Obrigada por responder este questionário.

Atividade 2 – Por onde se começa a pensar os direitos humanos?

Em uma escala de 1 a 5, o professor vai avaliar a sequência didática da aula e a atividade de acordo com a sua relevância, sendo 5 excelente; 4 bom; 3 regular; 2 necessita melhorar; 1 insatisfatório.

( ) 5; ( ) 4; ( ) 3; ( ) 2; ( ) 1

Você pensa que o texto *"Igualdade e/ou diferença? Como funciona?"* e os exercícios propostos foram suficientes para apresentar aos alunos a noção de que os direitos humanos não são privilégio de bandidos? Justifique sua resposta

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Aponte os aspectos positivos e negativos dessa primeira atividade. Você teria alguma sugestão a acrescentar a aula? Qual?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Obrigada por responder este questionário

Atividade 3 – Qual a sua concepção de direitos humanos?

Não houve avaliação do docente durante a aplicação do produto educacional na escola campo, já que as aulas dois e três foram ministradas conjuntamente. Durante o teste do produto, foi identificado que a atividade era extensa e, na sua versão final, precisaria ser dividida em duas atividades distintas.

Atividade 4 – Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em uma escala de 1 a 5, o professor vai avaliar a sequência didática da aula e a atividade de acordo com a sua relevância, sendo 5 excelente; 4 bom; 3 regular; 2 necessita melhorar; 1 insatisfatório.

( ) 5; ( ) 4; ( ) 3; ( ) 2; ( ) 1

Na sua percepção, quais foram os pontos de maior facilidade/dificuldade dos alunos ao fazer a releitura de um artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos? O que poderia ser acrescentado ao projeto de ensino para auxiliar os alunos na análise do artigo?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Aponte os aspectos positivos e negativos dessa atividade. Você teria alguma sugestão a acrescentar a aula? Qual?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Obrigada por responder este questionário.

Atividade 5 - Apresentação dos memes e dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos

Em uma escala de 1 a 5, o professor vai avaliar a sequência didática da aula e a atividade de acordo com a sua relevância, sendo 5 excelente; 4 bom; 3 regular; 2 necessita melhorar; 1 insatisfatório.

( ) 5; ( ) 4; ( ) 3; ( ) 2; ( ) 1

Foi possível perceber a concepção de direitos humanos dos alunos mediante a apresentação dos memes? Justifique sua resposta.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

A releitura de um artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos por meio de um poema foi uma estratégia metodológica adequada? Justifique sua resposta.

_____

_____

_____

_____

Obrigada por responder este questionário.

Atividade 6 – Desvendando as críticas aos direitos humanos.

Em uma escala de 1 a 5, o professor vai avaliar a sequência didática da aula e a atividade de acordo com a sua relevância, sendo 5 excelente; 4 bom; 3 regular; 2 necessita melhorar; 1 insatisfatório.

( ) 5; ( ) 4; ( ) 3; ( ) 2; ( ) 1

Na sua opinião, o Projeto de Ensino *Afinal, o que são esses tais direitos humanos?* possibilitou aos alunos uma compreensão dos direitos humanos para além da concepção reducionista de que são privilégios de bandidos? Justifique sua resposta.

_____

_____

_____

_____

Na sua percepção, qual foi a ferramenta metodológica e atividade que teve menor e maior adesão dos alunos no projeto? Justifique a sua resposta

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Obrigada por participar dessa pesquisa.

APÊNDICE 3: Avaliação do produto educacional pelos discentes

Atividade 1 – História dos direitos humanos?

Em uma escala de 1 a 5, avalie a atividade de acordo com a sua relevância acadêmica.
5 excelente; 4 bom; 3 regular; 2 necessita melhorar; 1 insatisfatória.
( ) 5; ( ) 4; ( ) 3; ( ) 2; ( ) 1 Justifique a sua escolha apontando os aspectos positivos e negativos. Se possível, acrescente uma sugestão à atividade.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Obrigada por responder este questionário.

Atividade 2 – Por onde se começa a pensar os direitos humanos?

Durante a implementação do produto educacional na escola campo, as aulas dois e três foram lecionadas simultaneamente. No decorrer do teste do produto, constou-se que a tarefa era extensa e, na sua versão final, seria necessário dividi-la em duas atividades separadas. Por esse motivo, não ocorreu a avaliação dos alunos para a atividade dois.

Atividade 3 – Qual a sua concepção de direitos humanos?

Quais conceitos filosóficos/sociológicos você levou em consideração para a realização da sua atividade? Em que consistiu a sua facilidade/dificuldade?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Em uma escala de 1 a 5, avalie a atividade de acordo com a sua relevância acadêmica.
5 excelente; 4 bom; 3 regular; 2 necessita melhorar; 1 insatisfatória.
( ) 5; ( ) 4; ( ) 3; ( ) 2; ( ) 1 Justifique a sua escolha apontando os aspectos positivos e negativos. Se possível, acrescente uma sugestão à atividade.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Obrigada por responder este questionário.

Atividade 4 – Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Qual foi a maior facilidade/dificuldade que você teve na escolha do artigo dos direitos humanos para fazer a sua releitura?

_____
_____
_____
_____
_____

Em uma escala de 1 a 5, avalie a atividade de acordo com a sua relevância acadêmica.
5 excelente; 4 bom; 3 regular; 2 necessita melhorar; 1 insatisfatória.

( ) 5; ( ) 4; ( ) 3; ( ) 2; ( ) 1 Justifique a sua escolha apontando os aspectos positivos e negativos. Se possível, acrescente uma sugestão à atividade.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Obrigada por responder este questionário.

Atividade 5 - Apresentação dos memes e dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos

Em uma escala de 1 a 5, avalie a atividade de acordo com a sua relevância acadêmica.

5 excelente; 4 bom; 3 regular; 2 necessita melhorar; 1 insatisfatória.

( ) 5; ( ) 4; ( ) 3; ( ) 2; ( ) 1 Justifique a sua escolha apontando os aspectos positivos e negativos. Se possível, acrescente uma sugestão à atividade.

_____

_____

_____

_____

_____

Obrigada por responder este questionário.

Atividade 6 – Desvendando as críticas aos direitos humanos.

Em uma escala de 1 a 5, avalie a atividade de acordo com a sua relevância acadêmica.

5 excelente; 4 bom; 3 regular; 2 necessita melhorar; 1 insatisfatória.

( ) 5; ( ) 4; ( ) 3; ( ) 2; ( ) 1 Justifique a sua escolha apontando os aspectos positivos e negativos. Se possível, acrescente uma sugestão à atividade.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Agora que você já avaliou a aula 5, que tal fazer o mesmo com o Projeto de Ensino?!

A percepção que você tem agora dos direitos humanos é diferente ou permanece a mesma do início desse estudo? Justifique sua resposta.

_____
_____
_____
_____
_____

Das cinco atividades do projeto de ensino *Afinal, o que são esses tais direitos humanos*, qual foi a que você menos/mais gostou, por quê?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Obrigada por participar desta pesquisa!

APÊNDICE 4: Perguntas da entrevista semiestrutura à professora de Sociologia.

1. Professora, há quanto tempo trabalha nesta instituição escolar?
2. Como você descreveria o ambiente escolar?
3. Você pensa que a escola é um ambiente de proteção de direitos?
4. Professora, você já trabalhou os direitos humanos em sala de aula? Com qual turma/ ano?
5. Se você trabalhou os direitos humanos peço que a senhora destaque os pontos positivos ao trabalhar com essa temática na sala de aula.
6. Se você trabalhou os direitos humanos, quais foram as principais dificuldades ao abordar essa temática em sala de aula?
7. Quais as metodologias que você utilizou para abordar os direitos humanos?
8. Se não trabalhou os direitos humanos como conteúdo, foi por qual motivo?
9. A temática dos direitos humanos foi abordada de maneira indireta ou densa em suas aulas?

Muito obrigada por responder este questionário!

APÊNDICE 5: Questionário socioeconômico aos alunos.

Nome Completo: _____ Data de nascimento: _____

1. Qual a sua idade? _____

2. Qual o seu gênero? _____

1. Você se considera?

( ) Branco(a) ( ) Negro(a) ( ) Pardo(a) ( ) Indígena ( ) Amarelo(a)/Asiático(a)

3. Qual a renda mensal de sua família?

( ) Mais de cinco salários-mínimos ( ) Mais de três salários mínimos ( ) Mais de dois salários mínimos ( ) Um salário mínimo ( ) Um salário mínimo mais um programa do governo federal, estadual ou municipal.

4. Você desenvolve alguma atividade remunerada? Qual? _____

5. Qual região de Goiânia você mora?

( ) Central ( ) Sul ( ) Sudoeste ( ) Oeste ( ) Mendanha ( ) Noroeste

( ) Vale meia ponte ( ) Norte ( ) Leste

6. Qual meio de transporte você utiliza para vir a escola?

( ) A pé ( ) Bicicleta ( ) Carona ( ) Transporte coletivo

( ) Transporte escolar ( )Transporte próprio

7. Qual o grau de escolaridade dos seus pais?

( ) Analfabeto(a) ( ) Fund. Incompleto ( ) Fund. Completo ( ) Médio Incompleto

( ) Médio Completo ( ) Superior Incompleto ( ) Superior Completo

8. Há quanto tempo você estuda nesse colégio?

( ) Mais de cinco anos ( ) Mais de três anos ( ) Mais de dois anos ( ) Um ano

9. O que te motivou a estudar nessa escola?

( ) É perto da minha casa ( ) A qualidade educacional ( ) Os amigos

10. Como você descreveria o ambiente escolar?

_____

_____

_____

_____

_____

Obrigada por responder esse questionário.

APÊNDICE 6: Questionário sobre a compreensão dos direitos humanos aos alunos.

1. Você compreende o que são os direitos humanos?
   ( ) sim ( ) não ( ) talvez
2. O que acha que são os direitos humanos?
   ( ) privilégio de bandidos
   ( ) garantias sociais
   ( ) outra resposta. Você poderia explicar o que acha desse tema?

   _____

   _____

   _____

   _____
3. Diretos humanos para o convívio em sociedade são:
   ( ) imprescindíveis ( ) relevantes ( ) desnecessários
4. O conceito dos direitos humanos é:
   ( ) único ( ) plural
5. Você já estudou os diretos humanos?
   ( ) sim ( ) não
6. Em qual ou quais disciplinas estudou os direitos humanos?
   ( ) Artes ( ) Inglês ( ) Espanhol ( ) Literatura ( ) Língua Portuguesa
   ( ) História ( ) Geografia ( ) Sociologia ( ) Filosofia ( ) Matemática
   ( ) Física ( )Química ( )Eletivas Qual? _____
7. Na sua avaliação, como foi o trabalho com o tema dos direitos humanos?
   ( ) ótimo ( ) bom ( ) regular ( ) péssimo
8. Você poderia explicar um pouco mais da sua avaliação ao estudar esse tema dos direitos humanos?

   _____

   _____

   _____

Muito obrigada por responder este questionário!

APÊNDICE 7: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – pais/responsáveis.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE - Pais/Responsáveis

Você na qualidade de responsável por ...., está sendo convidado (a) a consentir que o(a) menor participe, como voluntário (a), da pesquisa intitulada *[Des]construção e [res]significação dos direitos humanos na Sociologia*. Meu nome é *Gabrielle Amâncio Bertolli Venâncio Brito* sou o(a) pesquisador (a) responsável pelo projeto, e minha área de atuação é Ensino na Educação Básica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você consentir na participação do menor sobs sua responsabilidade neste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, não haverá penalização para nenhuma das partes. Mas se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail bertolli_gabrielle@discente.ufg.br ou através de contato telefônico para o número (62) 998152-1245, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) pelo telefone (62)3521-1215, de segunda a sexta-feira, no período matutino. **O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.**

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender a concepção de direito humano presente nos discursos de estudantes do Ensino Médio e construir uma visão crítica do direito humano pautado no multiculturalismo. A participação do menor sob a sua responsabilidade é importante para a realização desta pesquisa que tem o título *[Des]construção e [res]significação dos direitos humanos na Sociologia*. Caso o menor se sinta constrangido(a),

é garantida a total liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma.

A participação na pesquisa será voluntária, portanto, não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação, caso haja despesas, elas serão ressarcidas.

Caso ocorra algum dano o direito a pleitear indenização para reparação imediato ou futuro, decorrentes da cooperação com a pesquisa está garantido em Lei.

O sigilo e anonimato da sua autorização e da participação da criança (ou adolescente) na pesquisa será preservada.

A divulgação do nome dele(a) somente acontecerá se for permitida por você, solicito que rubrique no parêntese abaixo a opção de sua preferência:

( ) Permito a identificação do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

( ) Não permito a identificação do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

Eu .....……., abaixo assinado, autorizo ..……..…… ……., a participar do projeto intitulado "***[Des]construção e [res]significação dos direitos humanos na Sociologia***". Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável **Gabrielle Amâncio Bertolli Venâncio Brito** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ... de ..... de .....

_____

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Testemunha 1

Testemunha 2

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) /UFG
Câmpus Samambaia, Caixa Postal 131, CEP: 74001-970, Goiânia/GO – Brasil
TELEFONE: (62)3521-1104

APÊNDICE 8: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – estudantes.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada *[Des]construção e [res]significação dos direitos humanos na Sociologia*. Meu nome é *Gabrielle Amâncio Bertolli Venâncio Brito*, sou o (a) pesquisador (a) responsável e minha área de atuação é Ensino na Educação Básica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação**,** em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail bertolli_gabrielle@discente.ufg.br e, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 998152-1245, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender a concepção de direito humano presente nos discursos de estudantes do Ensino Médio e construir uma visão crítica do direito humano pautado no multiculturalismo. Você será participante da pesquisa contribuindo com a coleta de dados por meio de um questionário sobre os direitos humanos e ao participar das aulas de Sociologia em que será aplicado o produto educacional que consiste em uma sequência de atividades sobre o tema e para isso deverá reservar um período de cinco a seis aulas para participar da pesquisa. Se você se dispuser a colaborar com a pesquisa não terá nenhum custo nem receberá remuneração financeira por sua participação.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. A pesquisa apresenta riscos, como expor as opiniões pode levar a constrangimentos. Obter uma informação e conhecimento diferente daquele que você está familiarizado, ainda que seja do imaginário coletivo, pode gerar

desconforto. Apesar de os direitos humanos serem amplamente discutidos por meio da educação em direitos humanos, o momento sociopolítico apresenta polêmicas que, por vezes, podem trazer inquietações. Na ocorrência dos riscos acima citados eu como pesquisadora estarei a sua disposição imediatamente para responder as suas indagações e dirimir os constrangimentos. Se você não desejar participar da pesquisa não terá seus dados colhidos e não será incluído de nenhuma forma nos resultados obtidos pela pesquisadora. Você não terá prejuízo, poderá participar normalmente das aulas e caso não queira trabalhar o produto educacional com sua turma poderá realizar outra sequência didática que esteja dentro do planejamento da professora de Sociologia, sem quaisquer prejuízos educacionais. Será assegurado a liberdade de desistir da participação voluntária na pesquisa sem necessidade de avisos ou demais explicações em qualquer etapa da realização da pesquisa-ação, quer seja na coleta, análise ou escrita da dissertação. A pesquisa visa como benefício contribuir com a discussão a respeito dos direitos humanos e a compreensão dele, na percepção de que é um conceito polissêmico. Incentivar à pesquisa sobre direitos humanos e a sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da coleta é necessário o seu consentimento faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

( ) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

( ) Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também, a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

( ) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

( ) Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu, ..., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **[Des]construção e [res]significação dos direitos humanos na Sociologia**. Informo ter (.....) anos de idade e destaco que minha participação

nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável **Gabrielle Amâncio Bertolli Venâncio Brito** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ... de ..... de .....

_____

Assinatura por extenso do(a) participante

_____

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

_____

Testemunha 1

_____

Testemunha 2

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) /UFG
Câmpus Samambaia, Caixa Postal 131, CEP: 74001-970, Goiânia/GO – Brasil
TELEFONE: (62)3521-1104

APÊNDICE 9: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora Aplicadora.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
Professora Aplicadora

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada *[Des]construção e [res]significação dos direitos humanos na Sociologia*. Meu nome é *Gabrielle Amâncio Bertolli Venâncio Brito*, sou o (a) pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ensino na Educação Básica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação**,** em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail bertolli_gabrielle@discente.ufg.br e, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 998152-1245, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender a concepção de direito humano presente nos discursos de estudantes do Ensino Médio (aprofundar na percepção dos alunos(as) a despeito dos direitos humanos por meio dos seus discursos, se eles compartilham da visão de que direito humano é privilégio de bandido) e construir uma visão crítica do direito humano pautado no multiculturalismo. Você na qualidade de responsável pela disciplina de Sociologia nas turmas do Ensino Médio contribuirá para a pesquisa por meio de uma entrevista semi-estruturada e testagem e avaliação do produto educacional. O produto educacional é uma sequência didática que será avaliada e testada por você em um relatório anônimo. Os alunos também realizaram um relatório ao final de cada atividade também respeitando o anonimato. Para a execução das atividades acima descritas isso deverá reservar um período de cinco a seis aulas para participar da pesquisa. Garanto a sua anonimidade total como aplicadora do projeto e reitero que sua desistência poderá ocorrer a qualquer momento sem nenhum problema ou necessidade de maiores explicações. O material de forma alguma fará imposição aos seus

valores e crenças e nem trará prejuízos à suas aulas ou a sua prática pedagógica. Se você se dispuser a colaborar com a pesquisa não terá nenhum custo nem receberá remuneração financeira por sua participação.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. A pesquisa apresenta riscos, como expor as opiniões pode levar a constrangimentos. Obter uma informação e conhecimento diferente daquele que você está familiarizado, ainda que seja do imaginário coletivo, pode gerar desconforto. Apesar de os direitos humanos serem amplamente discutidos por meio da educação em direitos humanos, o momento sociopolítico apresenta polêmicas que, por vezes, podem trazer inquietações. Na ocorrência dos riscos acima citados eu como pesquisadora estarei a sua disposição imediatamente para responder as suas indagações e dirimir os constrangimentos. A pesquisa visa como benefício contribuir com a discussão a respeito dos direitos humanos e a compreensão dele, na percepção de que é um conceito polissêmico. Incentivar à pesquisa sobre direitos humanos e a sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

( ) Permito a utilização de gravador durante a entrevista.

( ) Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

( ) Autorizo o uso de minha voz em publicações.

( ) Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

( ) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

( ) Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

( ) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

( ) Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

( ) Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

( ) Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ..., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **[Des]construção e [res]significação dos direitos humanos na Sociologia**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável **Gabrielle Amâncio Bertolli Venâncio Brito** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ... de ..... de .....

_____

Assinatura por extenso do(a) participante

_____

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

_____

Testemunha 1

_____

Testemunha 2

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) /UFG
Câmpus Samambaia, Caixa Postal 131, CEP: 74001-970, Goiânia/GO – Brasil
TELEFONE: (62)3521-1104

APÊNDICE 10: Parecer Consubstanciado do CEP

UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: [Des]construção e [res]significação dos direitos humanos na Sociologia
Pesquisador: GABRIELLE AMÂNCIO BERTOLLI VENÂNCIO BRITO
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 56677322.6.0000.5083
Instituição Proponente: CEPAE / UFG
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.355.970

Apresentação do Projeto:
Projeto de mestrado CEPAE de autoria de Gabrielle A. B. V. Brito intitulado [Des]construção e [res]significação dos direitos humanos na Sociologia que visa estudantes de ensino médio com uma pesquisa ação sobre direitos humanos.

Objetivo da Pesquisa:
Compreender a concepção de direito humano presente (ou não) nos discursos de estudantes do Ensino Médio, contraponto com a vertente de que tais direitos são privilégios de 'bandidos'. Descontruir tais alinhamentos - amparados em visões socio-históricas moldadas aos interesses neoliberais - e construir uma visão crítica do direito humano pautado no multiculturalismo, por meio do trabalho de uma sequência didática, elaborada pela professora pesquisadora do projeto e aplicada aos alunos do Ensino Médio nas aulas de Sociologia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
A autora avalia como Riscos:
Opiniões pessoais de alguns participantes que possam levar a constrangimentos aos envolvidos. Obter uma informação e conhecimento diferente daquele que o indivíduo está familiarizado, ainda que seja do imaginário coletivo, como direitos humanos é "privilégio ou proteção para bandido" pode gerar desconforto. Apesar de os direitos humanos serem amplamente discutidos por meio da educação em direitos humanos, o momento sociopolítico apresenta polêmicas que, por vezes, podem trazer inquietações aos envolvidos.

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

A autora avalia como Benefícios:
Contribuir com a discussão a respeito dos direitos humanos e a compreensão dos mesmo, na percepção de que é um conceito polissêmico.
Incentivar à pesquisa sobre direitos humanos e a sua aplicabilidade no cotidiano escolar.
O parecerista não vê outros riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa ação semi-estruturada com alunos do ensino médio e de 8a e 9a do fundamental. A autora diz que: "A sequência didática elaborada pela professora/pesquisadora será efetuada uma vez por semana contendo textos, músicas e documentários que contemplem o arcabouço teórico de Ciências Humanas, priorizando uma abordagem sociológica. As atividades serão de
pesquisa e criação, explicitadas no item “Produto Educacional” deste projeto."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória tais como TCLE dos responsáveis, Tale dos alunos, TCLE da professora, anuência instituição onde será feita a pesquisa estão presentes, bem como anuência da secretaria de educação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO. O mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para março de 2023.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1897955.pdf	08/03/2022 23:25:07		Aceito
Parecer Anterior	ALTERACOES_SOLICITADAS.pdf	08/03/2022	GABRIELLE	Aceito

Parecer Anterior	ALTERACOES_SOLICITADAS.pdf	23:23:23	AMÂNCIO BERTOLLI	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	08/03/2022 23:20:06	GABRIELLE AMÂNCIO BERTOLLI	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	08/03/2022 23:18:26	GABRIELLE AMÂNCIO BERTOLLI	Aceito
Outros	Instrumentos_de_coleta_de_dados.pdf	08/03/2022 23:15:51	GABRIELLE AMÂNCIO BERTOLLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	08/03/2022 23:15:10	GABRIELLE AMÂNCIO BERTOLLI VENÂNCIO BRITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis.pdf	08/03/2022 23:14:58	GABRIELLE AMÂNCIO BERTOLLI VENÂNCIO BRITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professora_Aplicadora.pdf	08/03/2022 23:14:43	GABRIELLE AMÂNCIO BERTOLLI VENÂNCIO BRITO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_anuencia_da_instituicao.pdf	08/03/2022 23:09:56	GABRIELLE AMÂNCIO BERTOLLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCEP.pdf	08/03/2022 23:09:37	GABRIELLE AMÂNCIO BERTOLLI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso.pdf	08/03/2022 23:08:07	GABRIELLE AMÂNCIO BERTOLLI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeAnuenciaCRE.pdf	28/02/2022 13:36:57	GABRIELLE AMÂNCIO BERTOLLI	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	28/02/2022 13:17:05	GABRIELLE AMÂNCIO BERTOLLI	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

GOIANIA, 18 de Abril de 2022

Assinado por:
Rosana de Morais Borges Marques
(Coordenador(a))